

INTELIGENCIA EMOCIONAL, ESTILOS COGNITIVOS Y ROL SEXUAL EN
ESTUDIANTES DE MEDIA VOCACIONAL DEL COLEGIO MANUELA BELTRÁN.

MARIAN ESTEFANY MORALES CHACÓN
CRISTIAN ARTURO SÁNCHEZ CALLEJAS

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
BOGOTÁ, D. C.
Junio de 2015

INTELIGENCIA EMOCIONAL, ESTILOS COGNITIVOS Y ROL SEXUAL EN
ESTUDIANTES DE MEDIA VOCACIONAL DEL COLEGIO MANUELA BELTRÁN.

MARIAN ESTEFANY MORALES CHACÓN
CRISTIAN ARTURO SÁNCHEZ CALLEJAS

Trabajo de grado para obtener el título en Psicología

Director:

CLAUDIA PATRICIA RAMOS PARRA
Especialista Ps. Clínica, MsC (C)

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Junio de 2015

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

AGRADECIMIENTOS

A nuestras familias por su apoyo incansable en este proceso. A la Fundación Universitaria Los Libertadores por ser nuestro centro de aprendizajes y de experiencias, por brindarnos guías en este camino.

A Claudia Patricia Ramos, por su acompañamiento, perseverancia, apoyo, tiempo y guía en esta investigación. Por incentivar nuestro interés en la línea primordial de este estudio.

A Jeniffer, Alejandra, y Estefany, colegas y familia en nuestro camino formativo. A nuestros amigos y amigas, quienes con su energía nos motivaron a llegar hoy a esta meta.

A Jeimy y Álvaro, por el amor, la compañía y comprensión en los momentos de ausencia. Por ser fuentes de apoyo y motivación en este logro.

A nuestros trabajos, APC y Fundación Tiempo de Juego, por la flexibilidad, por el ánimo, por creer en nuestras capacidades, por ser fuentes de persistencia en el alcance de esta meta académica y profesional.

A la I.E Manuela Beltrán, por permitirnos hacer factible este estudio. Para Alejandro J. un agradecimiento especial por su interés en nuestra investigación, su asesoría y acompañamiento a nivel académico y personal.

No sólo no hubiéramos sido nada sin ustedes, sino con toda la gente que estuvo a nuestro alrededor desde el comienzo; algunas siguen hasta hoy.

GRACIAS TOTALES! (Soda Stereo, 1997).

DEDICATORIA

A mi madre Nilsa Callejas Olarte,
mujer perseverante y luchadora incansable.
El amor se define en tus acciones y ejemplo.
Cristian.

A mis padres por su amor incondicional,
su comprensión y esfuerzo,
por ser mi polo a tierra, mi motivación y ejemplo.
Toda mi admiración a ustedes.

A mi compañero Cristian, por la persistencia,
el apoyo, la camaradería,
y la aventura de este proceso.

GRACIAS PARCERO.

Marian.

Tabla de Contenido

RESUMEN, 1

JUSTIFICACION, 2

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, 6

OBJETIVOS

Objetivo General, 8

Objetivos Específicos, 8

MARCO CONCEPTUAL

Inteligencia Emocional, 9

Estilos Cognitivos, 30

Role Sexual, 40

MÉTODO

Tipo de estudio, 58

Diseño, 58

Participantes, 58

Variables, 58

Instrumentos, 59

Procedimiento, 60

RESULTADOS, 62

DISCUSION, 70

CONCLUSIONES, 75

REFERENCIAS, 77

APENDICES, 89

Lista de figuras.

Figura 1. Distribución de la muestra según el sexo de los participantes, 62.

Figura 2. Distribución de la muestra por edad, 63.

Figura 3. Distribución de la muestra por curso, 64.

Lista de tablas.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos según la edad, 63.

Tabla 2. Distribución de la media para las variables de estudio, 65.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos según el sexo de los participantes, 66.

Tabla 4. Matriz de las correlaciones para las variables de estudio, 67.

Tabla 5. Prueba de muestras independientes, 68.

Listas de apéndices.

Apéndice 1. Consentimiento informado Muestra, 89.

Apéndice 2. Consentimiento informado Institución, 90.

Apéndice 3. Inventario de Rol Sexual, 91.

Apéndice 4. TMMS-24, 92.

Apéndice 5. Test de las figuras enmascaradas, 93.

INTELIGENCIA EMOCIONAL, ESTILOS COGNITIVOS Y ROL SEXUAL EN
ESTUDIANTES DE MEDIA VOCACIONAL DEL COLEGIO MANUELA BELTRAN.

RESUMEN

La presente investigación descriptiva correlacional tiene como objetivo establecer la relación entre Inteligencia emocional, estilos cognitivos y rol sexual de 132 estudiantes de media vocacional del colegio Manuela Beltrán del municipio de Soacha, con edades entre los 14 y 19 años. Los sujetos fueron examinados mediante la aplicación del TMMS-24, el Inventario de Rol Sexual y el Test de las figuras enmascaradas. Los resultados indican que existen correlaciones significativas entre los dominios de IE y los criterios de instrumentalidad-expresividad. Así mismo se encontraron diferencias entre hombres y mujeres respecto al dominio atención. Por lo hallado, se plantea la importancia de profundizar en nuevas líneas investigativas del constructo estilos cognitivos, con el fin de delimitar la forma como el procesamiento de la información puede ayudar a los adolescentes a dar respuesta adecuada a las tareas asociadas a la inteligencia intrapersonal e interpersonal.

Palabras claves: Inteligencia emocional, estilos cognitivos y rol sexual.

EMOTIONAL INTELLIGENCE, COGNITIVE STYLES AND SEX ROLE IN MEDIA
STUDENTS VOCATIONAL COLLEGE MANUELA BELTRAN

ABSTRACT

This correlational descriptive research aims to establish the relationship between emotional intelligence, cognitive styles and sex role of 132 students in secondary vocational school Manuela Beltran the municipality of Soacha, aged between 14 and 19 years. The subjects were examined by applying the TMMS -24, Sex Role Inventory and the Test of masked figures. The results indicate that there are significant correlations between the domains of EI and criteria Instrumentality - The expressiveness. Likewise differences between men and women regarding the domain careful found. However, no links entering the variables previously developed and field dependence -Independence indicators were found. Based on the results, is established the importance of deepening into new lines of research about the construct cognitive styles, in order to define how the information processing can help teens to give adequate response to the tasks associated with intrapersonal and interpersonal intelligence.

Keywords: Emotional Intelligence, cognitive styles and gender.

Justificación

Las habilidades emocionales son la base de las relaciones interpersonales, sin embargo, en determinados momentos se atribuyen a hombres y mujeres aptitudes y actitudes supeditadas a sus características biológicas y a las particularidades del contexto cultural en el que se desenvuelven. En consecuencia, dichas inferencias condicionan la interacción de los sujetos con el medio, delimitan la forma de percibir, afrontar y resolver requerimientos de la cotidianidad reduciendo las habilidades emocionales y cognitivas en función del sexo (Gartzia, Pizarro, Aritzeta & Balluerka, 2011).

Por tanto, aunque percibir, identificar y modular los estados emocionales, resulta ser la estrategia más útil para comprender mejor las realidades y enfrentar de manera asertiva las dificultades que abundan en el contexto; los imaginarios, las representaciones sociales y toda la información que impregna la cotidianidad polariza los sentires y cogniciones de hombres y mujeres, mediatizando la forma individual de captar situaciones, procesar ideas y posteriormente emitir una respuesta sobre aquellos escenarios en los que se desarrolla la vida.

Considerando lo expuesto anteriormente y a partir de los argumentos de Mayer y Salovey (1997), el procesamiento de la información emocional implica en un sentido más amplio tener dominio y conciencia del funcionamiento de dichas habilidades a nivel inter e intrapersonal, favoreciendo la adaptación de los individuos a las múltiples relaciones que establecen con sus pares y su entorno. Sin embargo cuesta creer cómo una condición innata como el sexo puede influir en la manera en que los seres humanos interactúan, abstraen, sienten, estructuran, y responden a las demandas que exige la cultura; siendo justamente en la diversidad de respuestas que subyacen de la participación en relaciones interpersonales, cuando se expresan habilidades emocionales y se generan interconexiones entre los procesos afectivos y los procesos cognitivos con los que se interpreta la realidad.

Igualmente cabe señalar que gran parte de los antecedentes empíricos que sirven de referencia para este estudio y otros que han usado la variable de género como categoría de análisis, definen este término elementalmente como una característica sociodemográfica que distingue a los individuos en hombres y mujeres (Castellanos, 2006). Sin embargo, y luego de una revisión minuciosa se encontraron aportes académicos que ofrecen una perspectiva más amplia de lo que significa género (Bem, 1974; Díaz-Loving, Rivera & Sánchez, 2001; Vega, 2007; Gartzia, 2012) permitiendo a los autores de esta investigación superar la ambigüedad que existe en torno a esta definición, y apropiarse de una propuesta que reúna los elementos suficientes para argumentar los

objetivos planteados. Este trabajo se sustentará bajo el concepto desarrollado por Barra (2004), que contextualiza al género como la variedad de actitudes, comportamientos sociales, y características de personalidad que son apropiadas para cada sexo, sintetizándose en lo que tradicionalmente se ha llamado masculino (instrumental) y femenino (expresivo). Antes de desarrollar con más precisión este tema, es indispensable aclarar que dicho investigador será una autoridad en este trabajo, ya que su propuesta de Inventario de Rol Sexual permite operacionalizar el género en criterios susceptibles de ser medidos y correlacionados con los dominios de IE y los indicadores de estilo cognitivo Dependencia-Independencia de campo. Asimismo, es importante mencionar que las interpretaciones de este autor sobre rol sexual, es lo que a lo largo de este estudio se ha de llamar género, y se aproxima a los consensos determinados en este acercamiento conceptual.

Conscientes de la complejidad que representa armonizar la convivencia entre tan diversos intereses (económicos, religiosos, políticos, espirituales, etc.) aún más cuando en la actualidad existe carencia de sentido por la formación moral en la familia, la humanidad se enfrenta a un periodo que reclama resignificación de las dinámicas educativas a fin de trascender la mera instrucción de la razón a un plano formativo de la dimensión emocional de los adolescentes. Por consiguiente, Alzina (2006) sugiere desde una perspectiva alternativa, que la educación emocional debe tenerse en cuenta como un proceso permanente en las mallas curriculares de la academia y en el proceso formativo a lo largo del transcurrir vital. Entonces, visto de esta manera dicho proceso propende por formar para la vida, potencializando las competencias emocionales como elemento constituyente de desarrollo integral de la persona, y a mayor escala representa un aumento del bienestar personal y social. Vale la pena reconocer la existencia de iniciativas que constantemente reflexionan sobre su orientación pedagógica, demostrando así interés por atender a las necesidades personales y sociales que se presentan a lo largo de los ciclos vitales; pero es igualmente necesario señalar que la mayoría de estas iniciativas no se adscriben al sector público, ya que las políticas que rigen a éste último uniforman los contenidos de tal manera que los individuos desarrollan competencias exclusivamente para la vida laboral.

Lo anteriormente mencionado pone en consideración que las aproximaciones investigativas de este tipo coadyuvan al sustento de innovaciones educativas, pero es notable que en el contexto nacional siguen primando los modelos tradicionales, con materias centradas en el desarrollo de

las capacidades intelectuales individuales apuntando a un patrón de competencias que refleja a su vez la escisión con un proyecto intersubjetivo de sociedad.

Sin desconocer que las competencias intelectuales representan un pilar fundamental en la educación, se apuesta teóricamente a los estilos cognitivos como una alternativa para el mejoramiento de los escenarios educativos en el país, pues es un constructo que permite valorar eficaz y masivamente la forma de percibir y procesar la información por parte de los estudiantes, sirviendo de insumo para la caracterización de necesidades educativas de los mismos, muestra de ello son los destacados estudios desarrollados en el contexto escolar relacionando positivamente la dimensión dependencia/independencia de campo con el logro académico (Hederich, 2000).

La población estudiantil, y particularmente los jóvenes que cursan los últimos grados del periodo escolar vigente, reclaman un sin número de necesidades académicas, emocionales, cognitivas y formativas que son utópicas de resolver en su totalidad en el curso de esta etapa. Vitalmente la adolescencia es un ciclo de transformaciones físicas, emocionales, cognitivas y sociales en la que los seres humanos enfrentan conflictos, demandas y oportunidades que forjan aptitudes y ajustan actitudes para su vida adulta. Posiblemente los cambios más trascendentales que experimentan los individuos en esta etapa son la reestructuración de su actividad mental, el desarrollo de novedosas maneras de interpretar la realidad, de establecer un sistema de valores, de constituir una representación sobre sí mismos y confirmar su identidad. En este ciclo enmarcado por el acceso a la independencia, los jóvenes empiezan a experimentar otro tipo de situaciones que los impulsan a descubrir quiénes son, cómo son y qué los define, promoviendo así un proceso de reconocerse distinto al resto de sus pares (identidad personal) y al mismo tiempo teniendo presente la filiación a un colectivo específico que comparta sus intereses y que se diferencie de otros grupos (identidad social), (Zanden, 1986).

Por consiguiente, a mayor escala esto implica un reto para la escuela moderna, ya que si bien es necesario preparar a las y los estudiantes para asumirse en competencias académicas y laborales, es aún más importante fomentar habilidades emocionales y cognitivas que permitan desplegar el espectro sobre las distintas dinámicas que componen el contexto y de las que a futuro serán partícipes. Y está aquí el aporte de este estudio a la población educativa del colegio Manuela Beltrán, invitando a reflexionar sobre sus prácticas académicas enmarcadas en los objetivos de la educación de media vocacional, (Ministerio de Educación, 1995) e incluir otro tipo de ejercicios que aporten al desarrollo interpersonal de su alumnado partiendo del

acercamiento logrado en esta investigación. Es necesario recalcar que ésta aproximación conceptual parte de un barrido teórico que busca destacar tres conceptos que comprometen a la ciencia psicológica, y de los cuales no se ha indagado a profundidad en el contexto Colombiano; además de conocer las relaciones existentes entre los términos desarrollados, a través del coeficiente de correlación de pearson, y ampliar los argumentos teóricos para proponer líneas de investigación posteriores que puedan argumentar la transformación e innovación de las prácticas identificadas en el contexto de los y las participantes que colaboraron en este trabajo.

Así pues, la disciplina psicológica se ve avocada a contribuir activamente en la construcción de nuevas y mejores relaciones interpersonales, pero a pesar de ocupar un lugar privilegiado en el análisis de las realidades humanas, el ejercicio del profesional en dicha ciencia ha visto limitado su campo de acción y alcance en las determinaciones que proyectan nuevas formas de concebir sociedad. Por ende se interpreta que aportar evidencia científica a la resolución de dichos conflictos demanda de un ejercicio riguroso de caracterización de los sujetos, los escenarios, y los modelos teóricos de referencia para el planteamiento de nuevos paradigmas que contribuyan a la disciplina. Por tanto, se espera que los alcances de esta investigación permitan ampliar la discusión y colaborar con apreciaciones aplicadas en el contexto educativo nacional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde la lectura psicológica de la actualidad educativa de niños y adolescentes se identifica una brecha amplia entre el tipo de instrucción impartida y las problemáticas de los estudiantes dentro del medio social al que pertenecen. La eterna misión de la educación de formar las generaciones venideras, afronta hoy nuevos retos ante los crecientes contextos de conflicto social en los que los jóvenes se ven inmersos.

Tal y como se han mencionado en estudios de corte social, psicológico y pedagógico, una de las dificultades latentes que durante décadas ha mediado la forma en que los individuos despliegan su intelecto, resulta ser la restricción de las habilidades emocionales en uno de los primeros escenarios de intercambio que experimentan las personas, la escuela. Priorizando la formación teórica y científica que permitirá a los sujetos responder de manera concreta y sistemática al día a día. Este juicio reafirma una vez más la subvaloración proporcionada al espectro emocional y aunque de una manera no tan evidente, el medio ha consignado excesiva confianza en las capacidades intelectuales de los sujetos, ubicándolas en un lugar importante del ámbito social.

Sin dejar de lado los importantes avances del conocimiento y desarrollo intelectual, se vislumbra la necesidad de potencializar habilidades individuales capaces de aportar en el plano práctico de las relaciones interpersonales, puesto que no es suficiente formarse en competencias académicas mientras que en el contexto socio-familiar, las competencias emocionales son insuficientes para resolver satisfactoriamente situaciones adversas. Por tanto, resulta pertinente afianzar las competencias emocionales para que puedan ser usadas de manera inteligente en el bienestar personal y el trato con el otro, facilitando así procesos de cohesión social.

También es preciso reconocer que los ritmos de aprendizaje y la capacidad intelectual están atravesados constantemente por múltiples variables culturales y de historia de vida individual, que ponen en cuestión el deber ser de los logros en la educación formal. Asimismo, se prolonga el inacabado debate de la suficiencia de la evaluación intelectual y se promueve el avance de otras líneas de investigación como los estilos cognitivos (dependiente/independiente de campo) que se postulan como un constructo de análisis riguroso en el modo de percibir e interpretar la información del entorno, pero a la vez flexible en la medida que la respuesta es funcional con relación a la tarea a desarrollar (sea de carácter cognitivo o no), Hederich (2004). Planteado de

esta manera, los estilos cognitivos pueden empezar a formar parte de la reorganización de los procesos educativos de los sujetos con estrategias más afines a sus realidades.

Otro tema de interés a relacionar en el estudio, parte del reconocimiento de una gran tendencia de las investigaciones por comparar los resultados entre sexos, pero claramente se pasan por alto, atributos y condicionamientos de cada género designados socialmente. Esto se hace evidente en las dinámicas de poder que desde siempre han transversalizado las relaciones interpersonales, dicientes de la relegación que por años se ha establecido socialmente a una condición innata del individuo (el sexo), y fomentando prácticas de desigualdad en todas las situaciones de intercambio entre pares.

Dichas dinámicas intervienen en todos los espacios en los que transitan hombres y mujeres, y sí se da una mirada amplia, incurren en los aspectos más trascendentales de la formación individual de cada uno, desde la mera forma de percibir la realidad hasta un proceso más estructurado como es emitir una respuesta frente a los retos que ésta impone.

El estudio integrado de la inteligencia emocional, los roles sexuales y los estilos cognitivos no han sido indagados a profundidad, y resulta interesante analizar los puntos de encuentro que poseen las variables entre sí, a la expectativa de lograr acoplar estos conceptos al contexto educativo de manera práctica para la formación de generaciones venideras.

De acuerdo con los aspectos y problemáticas mencionadas, ésta investigación considera imprescindible abordar las variables dentro de una aproximación conceptual que permita ampliar el debate del deber ser de la formación en la educación media vocacional, ofreciendo una mirada alternativa que sirva de soporte para la superación efectiva de los conflictos sociales y flexibilizando la visión instrumental de una formación para el trabajo, la superación de la pobreza y la reducción de la brecha social. Por ende, y con la finalidad de aportar a la transformación de estos conceptos e imaginarios surge la pregunta: ¿Cuál es la relación de Inteligencia Emocional, Estilos Cognitivos y Roles Sexuales en los estudiantes de media vocacional del colegio Manuela Beltrán?

OBJETIVOS

Objetivo general

Establecer la relación existente entre las variables inteligencia emocional, estilos cognitivos y rol sexual en los estudiantes de media vocacional del colegio Manuela Beltrán del municipio de Soacha.

Objetivos específicos

- Describir las características sociodemográficas de los estudiantes de media vocacional del Colegio Manuela Beltrán
- Determinar el nivel de inteligencia emocional de acuerdo a los dominios evaluados por el TMMS-24.
- Establecer los atributos femeninos y masculinos predominantes en la muestra.
- Delimitar el estilo cognitivo característico de la muestra en el desarrollo de acciones y ejecución de tareas.
- Identificar posibles diferencias entre hombres y mujeres respecto a la Inteligencia Emocional, el estilo cognitivo y el rol sexual.

Marco Conceptual

Inteligencia Emocional

Entender la complejidad de los planteamientos centrales de la inteligencia emocional como materia de estudio, demanda aproximarse a los puntos de referencia de los cuales deriva esta perspectiva teórica. Es así que, se ofrece al lector un sucinto repaso histórico en el desarrollo del concepto de inteligencia y posteriormente se abordan las perspectivas, desde las cuales se establecen relaciones con la dimensión emocional de las personas.

La incertidumbre acerca de las facultades o características mentales han discurrido a través de los siglos y no resulta difícil destacar algunos esfuerzos de investigadores por dar respuesta a muchos de estos interrogantes, así sea sólo de manera tangencial; inicialmente el desconocimiento y la falta de precisión en la forma de estudiar las propiedades mentales condujo a que científicos se aventuraran a postular teorías y concepciones desde diferentes enfoques a fin de trascender las ideas de filósofos clásicos y civilizaciones que relacionaban las funciones mentales con raíces netamente fisiológicas. Lo anteriormente enunciado sobresale como tema de estudio a principios del siglo XIX cuando Franz Joseph Gall, sirve de primer referente en la modernidad, planteando la frenología como explicación a determinadas características mentales a partir de un ejercicio sistemático de observación - con pretensión de ciencia- del diámetro del cráneo, relacionándolo con un determinado perfil intelectual de los individuos (Boring, 1985). Ante esto y a pesar de la aceptación de varios científicos contemporáneos y la popularidad que tuvieron sus planteamientos en la época, Gardner (1997), infiere que no es tan sencillo sostener una correlación perfectamente definible entre el tamaño del cerebro y los atributos intelectuales de un individuo.

De esta forma en los años siguientes a las aseveraciones hechas por Gall, hubo detractores como el científico Piere Flourens, que intento desmentir algunos de sus postulados por medio de la experimentación animal, pero nuevamente a mediados del siglo XIX surge respaldo parcial por parte del cirujano francés Pierre Paul-Broca, quien logró reunir evidencia importante, para demostrar la relación directa entre la lesión de un área específica del lóbulo izquierdo de la corteza cerebral y los fallos en las capacidades lingüísticas (Gardner,1997).

Continuando el recuento histórico sintetizado por Gardner (1997) la segunda mitad del siglo trae consigo grandes esfuerzos por establecer la psicología como ciencia, con estudiosos de la

conducta como el fisiólogo alemán Wilhelm Wundt y el filósofo estadounidense William James; iniciado un distanciamiento exponencial entre los intereses de la psicología, para ese entonces más ligada a los preceptos filosóficos y las explicaciones de la neurología acerca de las características intelectuales de los individuos. Tal vez la contribución más significativa de este periodo fue reconocer que la concepción de las categorías mentales que interesaban a los psicólogos no coincidía con las que llamaban la atención de los estudiosos del cerebro, es decir, no se centraban en estudiar contenidos mentales específicos sino que sus pretensiones trascendían – y aún lo hacen- al plano de leyes que pudieran explicar ampliamente ciertas facultades mentales que actúan constantemente a través de diferentes contenidos.

En contraposición a lo anterior surge en la psicología un área igualmente rigurosa con el estudio del conocimiento humano, esta vez las diferencias individuales marcan la ruta a seguir en el análisis de las capacidades mentales. Como principal referente de esta perspectiva se reconoce al polígrafo inglés Sir Francis Galton, quien en 1877 investigo las particularidades en la capacidad mental de las personas, siendo su interés principal demostrar, que dichas diferencias son producto de la herencia, es decir, son innatas. Para este investigador los conceptos de evolución y variación ocupaban un lugar central en el intento de sustentar su teoría, para lo cual postulo que los criterios de clasificación de los seres humanos debían responder a las propiedades físicas, morales e intelectuales de cada individuo. En consecuencia concentro sus esfuerzos en diseñar métodos estadísticos para la medición y clasificación de los seres humanos, correlacionando los criterios expuestos en un intento de determinar el logro profesional supeditado al linaje genealógico (Gardner, 1997; Molero, Saiz & Esteban, 1998).

Finalizando el siglo con el aporte ofrecido por Galton se da inicio a un periodo en el que diferentes autores se esmeran por desarrollar el enfoque psicométrico como es el caso del matemático Pearson, que formalizo la teoría de la correlación con la intención de pronosticar variables psicológicas, basándose en el conocimiento previo de capacidades personales.

Posteriormente en 1890 Catell da origen a las pruebas mentales atendiendo a la emergente necesidad de fortalecer la psicología como ciencia aplicada y con el interés de determinar la magnitud de los atributos intelectuales de las personas, para esto el investigador empleo pruebas sobre capacidad sensorial, precisión en la discriminación y tiempo de percepción (Molero et al., 1998).

La primera década del siglo se caracterizó por los test de inteligencia. En 1904 Charles Spearman propuso avances importantes en el método de correlación, postulando la teoría del factor general y el factor específico en las capacidades humanas, proyectando como objetivo establecer un constructo susceptible de ser juzgado cuantitativamente y capaz de expresar fielmente la inteligencia general de un individuo a medida que este presenta capacidad de formar conceptos y solucionar problemas Boring, 1985 (citado en Cortés, Velásquez & Vázquez, 2002).

En el año 1905 Alfred Binet (1817-1911) con su colega Theodore Simón (1872-1961) elabora la primera escala de inteligencia para niños con el objeto de detectar los estudiantes que presentaban deficiencias mentales y de esta manera poder ubicarlos en espacios educativos de instrucción especializada. Al respecto vale la pena traer a colación la inferencia hecha por Gardner (1997), donde señala que el diseño de estas pruebas se da sobre la base predictiva del éxito en el ámbito escolar y no evalúa con detenimiento variables influyentes del contexto cultural o antecedentes socioeconómicos del sujeto. Sobre la misma línea de trabajo Stern formuló que la edad mental podía dividirse por la edad cronológica; a la postre, Terman denominó esta proposición como CI (Cociente intelectual) Boring (1985 citado en Cortes et al., 2002).

Con todo lo expuesto hasta el momento, para la época, no se había logrado descartar de facto la afirmación de un constructo unitario, innato e interviniente en la conducta inteligente de las personas, esta postura defendida enérgicamente por autores como Terman (1916) y Spearman (1927) es contrastada por las afirmaciones de investigadores pluralistas, que ven en la inteligencia una serie de vínculos estructurales independientes que actúan al momento de desarrollar una tarea (Stemberg & Powell, 1989). De todas formas prevalece la discusión por definir la inteligencia como un factor general o como un conjunto de facultades mentales, la necesidad de encontrar las tareas adecuadas para ser medidas, razón por la cual resulta inconsistente - aun en la actualidad- limitarse a descifrar dichas facultades humanas en medidas estadísticamente estandarizadas.

La prueba de Stanford- Binet (1916) formalizó el concepto de CI, pero fue de poca utilidad en adultos debido a la dificultad que representaba interpretar la edad cronológica y la edad mental. El periodo de 1917 – 1919 la APA es presidida por Rober Yerkes, quien inventa las pruebas de inteligencia aplicables en grupo, para asignar un puesto apropiado dentro del ejército estadounidense que se encontraba en guerra (Molero et al., 1998).

Las décadas del veinte a los cincuenta, diversos personajes representativos de la psicología aportaron sus bases a lo que respecta el estudio de la inteligencia entre ellos están: Thorndike (1920 citado por Molero, et al., 1998) se dedicó a estudiar en los años veinte la inteligencia y sus usos. La inteligencia se tenía como algo innato y Thorndike incorpora a la inteligencia el componente social en su definición. Postulo tres tipos de inteligencia: a) Inteligencia abstracta: habilidad para manejar ideas y símbolos; b) Inteligencia mecánica: habilidad para manejar objetos y elementos; c) Inteligencia social: la capacidad de actuar adecuadamente en las relaciones humanas. En cuanto a este periodo también se encuentran otros autores representativos en el estudio de la inteligencia como son: Goddard quien decía que el hombre está determinado por un único componente o proceso mental que es innato llamado inteligencia; Terman que hacia énfasis en la capacidad de pasar a un pensamiento abstracto; Pintner proponía que es la capacidad de adaptarse adecuadamente en la vida en situaciones relativamente nuevas; Woodrow La capacidad para adquirir capacidad (Molero, et al., 1998).

En la década de los treinta se destaca la influencia que tuvo el conductismo con referencia al estudio de la inteligencia. Según este enfoque en auge, - para ese momento histórico-la inteligencia es el resultado de asociaciones entre estímulos y respuestas donde el funcionamiento intelectual se genera por la formación de asociación o conexión. Para los asociacionistas la inteligencia es una función del número de conexiones entre E-R. También hablan de Wechsler quien decía que la inteligencia es la capacidad global del individuo para actuar de forma propositiva e intencional, para enfrentarse eficazmente con su medio. Wechsler fue uno de los principales autores de pruebas psicométricas para medir la inteligencia de las cuales destacan las dos más relevantes: a) Escala de inteligencia Wechsler para adolescentes y adultos llamada WAIS y b) Escala de inteligencia Wechsler para niños llamada WICS (Molero, et al., (1998).

La escuela de la Gestalt con Wertheimer (1880-1943), Kohler (1887-1967) y Koffka (1887-1941) introducen el concepto de discernimiento que se refiere a la razón y el criterio que presentan las personas ante diversas situaciones. En la perspectiva de Wertheimer (1912, citado en Molero, et al., 1998), “la conducta inteligente se caracteriza por el pensamiento productivo - con discernimiento- más que por el pensamiento reproductivo - de memoria-” (pág.16). Estos autores también destacan otra época relevante que va desde los cincuenta hasta nuestros días. Por aquel entonces el estructuralismo con Piaget aplicado a la epistemología genética donde postula: a) Se centra en los aspectos cualitativos de la inteligencia y los patrones universales

establecidos como los órdenes invariantes de adquisición; b) estudio de los orígenes del conocimiento en el niño; c) el niño transitan en una secuencia de estados del conocimiento que progresivamente van comprendiendo los conocimientos adecuadamente según el estado y el nivel de comprensión. En cuanto al procesamiento de la información: a) capacidad de representar y manipular símbolos; b) la inteligencia se manifiesta individualmente variable como la capacidad o técnica de procesar la información; c) desde el punto de vista cognitivo la persona inteligente se muestra con las operaciones que es capaz de realizar.

Mayer (1983) propuso que una definición general de inteligencia debe incorporar tres aspectos importantes: 1) Características cognitivas internas; 2) Rendimiento: Respecto a la resolución de problemas; 3) Las diferencias individuales: reúne diferencias cognitivas y de rendimiento. En consecuencia Mayer (1983) define la inteligencia como “las características cognitivas internas relativas a las diferencias individuales en el rendimiento, para la resolución de problemas” (pág. 28).

Scarr y Carter-Saltzman, 1989 (citado por Molero, et al., 1998) en su definición afirman que, la inteligencia debe manifestar el nivel individual de funcionamiento cognitivo, en el sentido de habilidades de razonamiento. El conocimiento de la propia cultura y la capacidad para llegar a soluciones innovadoras a los problemas.

Marina (1993 citado por Molero, et al., 1998) propone una definición operativa de la inteligencia en varios pasos: a) la inteligencia es donde se dirige el comportamiento, el conocimiento de la realidad se profundiza y se generan posibilidades; b) capacidad de dirigir las operaciones mentales; c) capacidad de crear irrealidades y d) un modo de adaptarse al medio. Otra definición más global sugerida por López y González (2005) afirma que la inteligencia es conocida básicamente como la capacidad de resolver problemas donde están inmersas cualidades individuales, sociales y culturales.

En síntesis se ha enmarcado el desarrollo histórico del concepto de inteligencia desde los enfoques empíricos y psicométricos con algunas de las definiciones que tuvieron acepción por autoridades en el tema en las diferentes épocas, pasando por los científicos que atribuyen a áreas cerebrales funciones específicas del intelecto, hasta los investigadores monistas que consideraban un único factor determinante de las capacidades mentales y los que se atrevieron a sugerir varios factores independientes interrelacionados, susceptibles de ser medidos psicométricamente, para lograr establecer el CI de los individuos.

Hasta este punto es posible evidenciar como los diferentes aportes teóricos atribuyen a la inteligencia, la capacidad de resolver problemas o rendir eficazmente ante las necesidades impuestas por el medio, reduciendo este constructo a la conciencia de procesos mentales intervinientes en ámbitos académicos (lingüístico y matemáticos) y culturales determinados.

Aunque es amplia la variedad de investigadores que aportaron a la generación de un concepto de inteligencia, se destaca como Thorndike (citado en Molero, et al., 1998), incorpora a la discusión el concepto de inteligencia social como un aspecto del CI en la segunda década del siglo XX, planteamientos que posteriormente serían rebatidos fuertemente por los teóricos del CI, ya que argüían no representar ninguna repercusión en la evaluación de las capacidades mentales de las personas. No obstante, esta idea aporta incipientemente al surgimiento del estudio de la inteligencia en las emociones, puesto que pone de manifiesto la necesidad de valorar habilidades que favorezcan el éxito en el aspecto práctico de la vida y no solo en las necesidades académicas (Goleman, 1996). En este apartado se retoma el concepto de inteligencia social aportado por su referente fundador, debido a que en el desarrollo de inteligencia emocional y las subsecuentes perspectivas que derivan de su estudio se presentan diferenciaciones a nivel intrapersonal, interpersonal, social y en el campo aplicado de la psicología.

Gardner (1983, citado en García, 2007), critico seriamente en la década de los ochenta el modelo clásico de la inteligencia racional medida por el cociente intelectual; basándose en un estudio psicológico de la inteligencia más integral que tomara en cuenta los procesos afectivos y emocionales en la conducta. También propuso la idea de abandonar el concepto de inteligencia y remplazarlo por inteligencias, que cada una denota la capacidad de responder a determinadas destrezas, de forma óptima en algunos casos mejor que otros, allí se evidencian las diferencias individuales. También revela su postulado de pluralidad del intelecto agrupando bajo el término de inteligencia tanto la cognición impersonal como la cognición interpersonal.

Gardner (2004) propone varios planteamientos esenciales en su teoría en los que se encuentran: a) la cognición impersonal: se refiere al pensamiento que trata con el mundo físico, con el movimiento y el espacio; b) la cognición interpersonal: favorece el pensamiento en una faceta de relación con otras personas, de capacidad empática y de comprensión de fenómenos sociales, políticos, económicos y legales.

De la variedad de inteligencias propuestas por Gardner (2004) se destacan, para la posterior creación del concepto de inteligencia emocional las dos formas de inteligencia personal: a) inteligencia interpersonal: definida como la capacidad de entender a las otras personas; Favorece el reconocimiento y la lectura correcta de los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de los demás para dar una respuesta apropiada a la percepción de dichas emociones; b) inteligencia intrapersonal: capacidad orientada hacia uno mismo. Se manifiesta cuando se genera un modelo ajustado de uno mismo y se utiliza ese modelo en el desenvolvimiento eficaz en la vida; Favorece el autoconocimiento, la identificación de los sentimientos propios la discriminación y evaluación de cada uno y la selección, para aplicarlos de forma correcta a la vida propia de cada quien.

Así, los importantes aportes de Gardner en inteligencia personal contribuyeron a la posterior creación y desarrollo del concepto de inteligencia emocional y para el mejor entendimiento de este constructo, se hace necesario acotar una concepción de la emoción que guíe congruentemente la relación entre los procesos cognitivos y los procesos afectivos.

Con el propósito de proporcionar una perspectiva amplia en la comprensión del tema de estudio, se refiere que la definición de emoción permanece abierta a la discusión científicamente argumentada y el uso frecuente que se ha dado al término carece de límites determinados con otros estados afectivos, por ejemplo los citados en Fernández, Palermo y Martínez (2002): afecto, estado de ánimo y sentimiento. Sin embargo, estos descriptores emocionales difieren en criterios como duración, intensidad, origen y relación con situaciones específicas.

Bajo el enfoque de Fernández, et al., (2002), la emoción se comprende a partir de los aportes realizados por Darwin y la subyacente línea de investigación que relaciona este proceso psicológico con funciones adaptativas a través del desarrollo filogenético de la especie humana. En este sentido, los autores destacan el trabajo investigativo de Ekman (2007) sobre las micro expresiones faciales de la emoción, sugiriendo que dicha connotación adaptativa trasciende la diada vida-muerte en los procesos de supervivencia y participa de la comunicación con funciones sociales.

Por otra parte, en las primeras reflexiones sobre el tema, se destaca considerablemente el interés de James (1884) por situar un determinado perfil psicofisiológico de cada emoción, poniendo de relieve las características biológicas antecedentes e indicando que ante un determinado estímulo se presenta una reacción corporal que posteriormente posibilita la

experiencia emocional. En síntesis, los pilares de la teoría de este investigador sustentan que las reacciones corporales solo toman sentido por medio de la valoración que realiza la experiencia emocional; además sostiene que los estímulos no emocionales no producen reacciones corporales.

Los incipientes aportes de James a la teorización de la emoción fueron compartidos por el psicólogo danés Carl Lange (1885), quien deduce que de la interpretación de los patrones de excitación fisiológica se producen las emociones, razón por la cual se denomina teoría de James-Lange (Moya, Valiente y García, 1990). Si bien esta teoría fue rebatida fuertemente por otros autores (Cannon, 1927; Mandler, 1975) que atribuyen las respuestas corporales expuestas por James a expresiones propias de la conducta de enfrentamiento o huida, ejecutadas indistintamente del tipo de emoción experimentada; también permitió posicionar en los estudios subsecuentes, el componente de activación biológico interviniente en el proceso emocional, claro está, sin resolver definitivamente la discusión sobre que viene primero si la excitación fisiológica o la emoción.

No obstante, la teoría de James-Lange, proliferó en investigaciones tendientes a reconocer patrones estables de activación fisiológica en presencia de determinadas emociones y parte destacada de la conclusión a la que llegaron los científicos fue, que solo un número reducido de emociones presentó activación del Sistema Nervioso Autónomo (SNA). Dichas emociones con patrones distintivos de actividad fisiológica lograron asociar conductas, que favorecen la adaptación ante determinadas situaciones con un valor de supervivencia (Ekman & Davidson, 1983; Ekman, Levenson & Friesen, 1983; citado en Reeve, 2003), por ejemplo la ira, que ante una situación de enfrentamiento aumenta el ritmo cardíaco y la temperatura cutánea, favoreciendo la expresión de una conducta más fuerte.

Tal como lo explica sintéticamente Reeve, J. (2003), los avances tecnológicos de los instrumentos de medida de respuesta fisiológica proporcionan en la actualidad una lectura más acertada acerca de la participación que tiene el sistema nervioso autónomo, el sistema endocrino, los circuitos cerebrales neuronales, la tasa de impulso neural y la retroalimentación facial en el proceso emocional. Razón de peso para que exista consenso entre los investigadores de la psicología de la emoción, en que la activación fisiológica “acompaña, regula, y establece el escenario para la emoción, pero no la causa de manera directa” (p. 482), es más, esta aseveración es consistente a través de los diferentes postulados teóricos que la sitúan de forma privilegiada

como un sistema de respuesta constituyente de la emoción, junto a la conducta expresiva y el análisis cognitivo o experiencial subjetivo, teniendo como condición la necesidad de ser estudiados articuladamente, para una mejor comprensión (Scherer, 1984; citado en Fernández, et al., 2002). Respecto a la variable cognitiva algunos autores (Arnold, 1960; Mandler, 1975; Lazarus, 1993) aluden al lugar central que ocupa el procesamiento (valoración) inicial de la situación (estímulo) como desencadenante de la emoción; a pesar que durante algún tiempo se defendió la teoría de una interpretación de la reacción arousal (Schachter & Singer, 1962), es posible inferir que el proceso emocional implica una dinámica bidireccional entre las dimensiones intervinientes.

Desde las aproximaciones teóricas revisadas hasta el momento, existe gran aceptación de la premisa evolucionista sobre la función adaptativa de la emoción. Scherer, (1994) citado en Fernández (2002) describe con mayor precisión el carácter de identificación y preparación de los sistemas de respuesta de los organismos ante estímulos ambientales, factor central, que permite reconocer una relación inversamente proporcional entre la intensidad de la emoción y la latencia antecedente a la respuesta. Lo anteriormente enunciado favorece la adaptación y explica la impulsividad irracional de ciertas conductas a pesar que estas, pueden ser entendidas como racionales ante determinadas situaciones de urgencia. Otra acepción reconocida por el autor es el atributo de reacción veloz y adecuada, compartida con especies evolutivamente primitivas, que implícitamente detecta y prevé señales de las evaluaciones y reacciones de otros.

Las emociones también tienen funciones intrapersonales destacadas como lo son: a), capacidad de integrar los sistemas de respuesta subjetivos, fisiológicos y conductuales; b) desinhiben conductas que pueden resultar adaptativas para el organismo, a expensas del peso cultural y del aprendizaje; c) proporcionar las condiciones fisiológicas para enfrentar o evitar una amenaza; y (d) facilitan el procesamiento de la información, favoreciendo el despliegue de posibles acciones con fines adaptativos. En la misma medida se vislumbran funciones a nivel interpersonal, ya que permite moderar las expresiones faciales, las posturas y la voz denotando así un componente comunicativo del estado emocional en la relación con los demás, permitiendo a la vez influenciar (controlar) la respuesta conductual de los otros. En definitiva el proceso emocional implica sensibilidad y es capaz de valorar la información suministrada por diferentes estímulos, discriminando cuales son relevantes para el bienestar del sujeto dentro de sus sistema cognitivo (Fernández, et al., 2002).

A pesar que la literatura es redundante en que la emoción configura en los seres humanos sistemas de supervivencia a través de la evolución, es apresurado deducir que a esta solo se le continúan atribuyendo funciones primitivas de respuesta y se limita a ocupar un lugar secundario en las dinámicas de muchos escenarios sociales. Por el contrario, investigadores de diferentes disciplinas afines al análisis social como antropólogos, sociólogos, entre otros, plantean la necesidad de entender la emoción como un fenómeno originado en la interacción, superando la perspectiva intrapsíquica. Los investigadores que defienden la idea de una construcción social de la emoción, infieren que existe variación en los patrones de valoración de diferentes culturas y de variables históricas, además integran a su enfoque, la influencia de los procesos educativos, las normas sociales, el sistema de valores y los conceptos morales, presentes en la regulación y expresión de la respuesta emocional. En síntesis, cada cultura reglamenta la expresión y la regulación emocional resaltando esa función moduladora en las relaciones interpersonales (Pakinson, 1995 citado en Fernández, et al., 2002).

Las definiciones planteadas por los diferentes autores, resaltan la característica multidimensional de la emoción, es de anotar que esta investigación se orienta por la definición de Kleinginna y Kleinngina (1981) quienes en una revisión exhaustiva de decenas de definiciones y a la luz de los criterios reconocidos, condensan en una definición propia, los sistemas de respuesta enunciados a saber:

“un conjunto complejo de interacciones entre los factores subjetivos y objetivos, mediadas por sistemas neural-hormonal, que pueden: (a) dar lugar a experiencias afectivas como los sentimientos de excitación, placer / displacer; (b) generar procesos cognitivos como efectos perceptuales emocionalmente relevantes, valoraciones y los procesos de etiquetado; (c) activar ajustes fisiológicos generalizadas a las condiciones excitantes; y (d) conducen a un comportamiento que es a menudo, pero no siempre, expresivo, dirigido hacia una meta, y adaptativa”. (p. 355)

Una vez conceptualizada la emoción desde la complejidad que la constituye es preciso integrar al estudio el concepto genérico de Inteligencia emocional. Por ende, el desarrollo teórico incorporará diferentes definiciones desde las perspectivas de investigadores y modelos explicativos con mayor evidencia empírica.

Los fundamentos se deben a Salovey y Mayer (1990) en primer lugar, quienes la denominaron Inteligencia Emocional (de aquí en adelante IE) y la definieron como "habilidad para manejar los

sentimientos y emociones propios y de los demás, de discriminar entre ellos y de utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción de uno mismo y de los demás" (p. 189).

Posteriormente se desarrollara con mayor amplitud la definición ofrecida por los autores fundadores del concepto, ya que merecen ser abordados más detalladamente en la comprensión de los componentes, que operativizan la definición anteriormente enunciada y que sirven de principal referente para la contrastación de resultados en esta investigación.

Aunque fue Goleman (1996) quien muy probablemente haya difundido más a partir de su best seller *Inteligencia emocional*, los términos y dominios que se manejan en el desarrollo de tal habilidad emocional, esto solo fue posible a partir de la interpretación de la definición aportada por Salovey y Mayer (1990). Para Goleman (1996) la IE es catalogada como la capacidad natural que le permite al ser humano utilizar de forma adecuada las emociones con el fin de lograr una mejor adaptación al entorno. Esta capacidad puede ser reforzada mediante la introspección y la práctica.

Goleman (1996) define la IE como: La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de aplazar las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (pág. 110)

Desde la perspectiva del autor estas capacidades se amplían a cinco esferas principales: a) conocer las propias emociones: el reconocimiento de los sentimientos, la evaluación y discriminación correcta de los mismos favorece el control sobre nuestras vidas e interviene en nuestra formas de comportamiento; b) el manejo y control de las emociones es el aspecto que facilitara las relaciones interpersonales en un alto grado, puesto que en la exposición de emociones de forma descontrolada puede verse afectada la parte social en individual de cada quien, casi hasta el punto de verse apartado y consumido por sentimientos adversos; c) el motivarse a uno mismo: la capacidad de automotivarse, es una facultad que interviene en la fijación, concertación y obtención de objetivos; d) el reconocer las emociones de los demás: la capacidad empática se presenta como la forma de entablar relaciones estables y cooperativas entre las personas, por medio del descifrar y percibir los deseos y las necesidades de los demás; e) la capacidad de relacionarse con los demás: representa la adaptación y asimilación de las condiciones que el entorno traen consigo y sus necesidades.

Para Goleman (1996) las emociones básicas que interactúan con la inteligencia son: Ira, miedo, felicidad, amor, sorpresa, disgusto y tristeza. También estudia los procesos cerebrales que se presentan cuando a los individuos les dominan los sentimientos, que obstruye su racionalidad. Se resalta a la vista cómo es posible dominar los impulsos, incluso los más destructivos y frustrantes, especialmente si se orientan bien desde la infancia. Este sistema emocional de reacción instantánea, casi reflejo, que parece imponerse a nuestra voluntad consciente, está bien guardado en las capas más profundas del cerebro. Su base de operaciones se encuentra en lo que los neurólogos conocen como sistema límbico, compuesto a su vez por la amígdala, que se podría definir como el asiento de toda pasión, y el hipocampo. Allí surgen las emociones de placer, disgusto, ira, miedo, y se guardan los "recuerdos emocionales" asociados con ellos.

Según los planteamientos de Goleman (1996), en nuestro comportamiento inteligente intervienen dos grandes capas cerebrales, denominadas emocional y analítica. Por consiguiente la inteligencia emocional está integrada de forma armónica entre el cerebro emocional y el cerebro racional. Como resultado de este tipo de inteligencia se puede destacar que el aprovechamiento de esta habilidad nos genera un óptimo estado de salud y nos permite cultivar las relaciones sociales, afectivas y laborales de manera más adecuada.

Otra autoridad en el desarrollo de la IE es BarOn, (1997), que con amplia contribución empírica y conceptual la ha definido como un conjunto de habilidades emocionales, intrapersonales e interpersonales influyentes en la capacidad general de afrontar situaciones y presiones del medio ambiente. A este punto se enuncian dos de los cinco componentes que estructuran la IE desde su perspectiva y que conservan una relación con las inteligencias personales conceptualizadas por Gardner (1997) dejando en relieve el nexo entre emoción y cognición. Las tres habilidades restantes hacen referencia a: la capacidad adaptativa al medio aproximándola a contenidos de la inteligencia para resolver situaciones desafiantes, el manejo del estrés asociándolo a la capacidad de controlar los propios impulsos y a la estructura estable de la personalidad, el temperamento. Por último destaca la autopercepción positiva del estado de ánimo general como felicidad y optimismo, atributos de la extraversión.

El modelo de IE que propone BarOn (1997) afirma que el CI no es el único factor influyente en la capacidad del individuo, puesto que existen otras habilidades basadas en sentimientos y emociones como pueden ser el autocontrol, el entusiasmo, la motivación, la empatía entre otros. Un buen resultado de un test de CI no nos garantiza el éxito en la vida, una cuota mayor de

felicidad ni más satisfacción en las relaciones sociales, por lo tanto BarOn (1997) concibe la inteligencia general como la suma de la inteligencia cognitiva, evaluada por el CI y la inteligencia emocional evaluada por el CE (cociente emocional). Este psicólogo e investigador establece un test para evaluar el cociente emocional CE teniendo gran éxito en todo el mundo y sus aplicaciones han sido bastante notorias. A pesar de que el CI tiene un siglo de aplicación y la IE es relativamente nueva se ha comprobado que en ocasiones la segunda es más decisiva y es más fácil de incrementar en cuanto a habilidades emocionales fundamentales. A menudo se encuentran personas que gozan de un elevado CI, pero manifiestan un desorganizado desempeño tanto en su vida cotidiana como en su vida laboral (BarOn, 1997).

Con relación a las medidas de inteligencia emocional, Ugarriza y Pajares del Aguila (2005) desarrollaron la estandarización del inventario de Inteligencia Emocional ICE: NA de BarOn en Latinoamérica con una muestra de 3.375 niños y adolescentes en edades de 7 a 18 años. Para el estudio se determinó la estructura factorial de la forma abreviada y completa del inventario original mediante análisis de componentes principales. Los resultados determinan cuatro factores empíricos relacionados con los dominios que componen la definición operacionalizada de IE ofrecida por BarOn: Intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y el manejo del estrés. Del artículo llama la atención el hecho de que está provisto de un preámbulo elaborado desde el constructivismo social, donde destaca la labor facilitadora de la escuela en el “desarrollo y practica de conductas emocionales y sociales apropiadas”. Lo anterior ratifica el interés de los teóricos por aproximar el ámbito educativo a la promoción y enseñanza de habilidades emocionales en los niños y adolescentes.

Ahora, respecto a la educación BarOn (1997) infiere que el talento se debería trabajar en los diferentes sistemas de enseñanza ampliando el aprovechamiento de las facultades personales., dejando de lado el estilo educativo acostumbrado que se encarga de orientar a los niños para que se conviertan en científicos o profesores sin habilidades humanas globales.

Existe consenso con la postura anteriormente destacada (Mayer & Salovey, 1997 & Goleman, 1996), y se identifica como un factor común en las críticas, que hacen los teóricos a la excesiva confianza socialmente otorgada al factor de CI como predictor de éxito en la vida. Además señalan la necesidad de fortalecer el sistema educativo actual promoviendo el desarrollo de habilidades emocionales.

Tal y como se enmarca la idea en el párrafo anterior es posible encontrar información de iniciativas sobre la aplicabilidad de un modelo de educación dentro de la escuela, que potencialice las habilidades emocionales de los jóvenes. En ese sentido, los profesores Fernández-Berrocal y Extremera (2008) en España, elaboraron un artículo argumentativo con el propósito de sensibilizar a los docentes sobre la importancia de la educación explícita de las emociones y de los beneficios personales y sociales que conlleva. Para fundamentar el tema desarrollaron un recuento del modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) y plantean una crítica reflexiva de las prácticas educativas de control restrictivo y las consecuencias del modelamiento de comportamientos de estudiantes en la forma de relacionarse, poniendo de manifiesto la necesidad de educar las emociones inteligentes a partir de la práctica y el entrenamiento, distanciándose de la instrucción exclusivamente verbal en sentido unidireccional. Como conclusión se reconoce un momento de crisis en la escuela, donde se hace necesario replantear las experiencias educativas e involucrar fehacientemente la instrucción en habilidades emocionales, es decir se relega a este espacio formativo la responsabilidad de desarrollar tanto la razón como la dimensión emocional de las personas, valiéndose de estrategias prácticas en el avance por la consecución de otro modelo de sociedad.

Los profesores Fernández-Berrocal y Extremera (2013) sistematizaron la experiencia de un proyecto de educación en habilidades emocionales para adolescentes, diseñado desde su laboratorio denominado “laboratorio de emociones”. El artículo resultante presenta la importancia de desarrollar las habilidades emocionales durante la adolescencia, debido a que los estudios científicos están evidenciando impacto en diferentes ámbitos del funcionamiento personal, social y escolar (Extremera, & Fernández-Berrocal, 2003; Ferragut & Fierro, 2012; Pérez- Pérez & Castejón, 2006), además se obtuvo información precisa acerca de la IE en relación con otras variables como el ajuste psicológico, el rendimiento académico, las relaciones sociales y las conductas agresivas. Los resultados de este ejercicio investigativo mostraron el derrotero a alcanzar en el país Ibérico en cuanto a políticas públicas en educación con estímulo de la IE, poniendo como modelo de referencia a Estados Unidos con la organización CASEL, que promueve el aprendizaje emocional y social dentro de las escuelas. Por la misma línea se enuncian los esfuerzos del laboratorio de emociones por educar en IE, para prevenir el desajuste psicosocial y la violencia en niños y jóvenes; esta iniciativa investigativa y de formación se materializa en un programa denominado INTEMO, que es un proyecto de educación en IE

centrado en el modelo teórico de Mayer y Salovey (1997). También se destaca del artículo, que los adolescentes inteligentes emocionalmente presentan indicadores de buen ajuste psicológico, derivando en la capacidad de enfrentar mejor los problemas emocionales. En contraposición, los adolescentes con baja IE tienden a desarrollar en mayor medida conductas de riesgo, es decir tienen mayor propensión a vincularse en consumo de drogas o problemas delictivos. De la misma forma el estudio concluye, que buena IE es inversamente proporcional con los niveles de agresividad verbal y física de los jóvenes.

Ahora bien, en el contexto colombiano es frecuente observar en las noticias como son aprehendidos jóvenes por las autoridades policiales debido a que forman parte de grupos delincuenciales y son sorprendidos desarrollando actividades ilícitas. Ante esto y otras problemáticas relacionadas, las personas tienden a expresar su desconcierto, y no conciben como alguien en edad para estudiar en un colegio es capaz de robar o asesinar. Seguramente estos cuestionamientos han sido analizados por diferentes actores sociales con distinto grado de participación en la construcción de ciudadanía, y muy posiblemente algunos coincidirán en que el problema recae - en gran medida- en la educación, sea por la ausencia, la calidad o el tipo de instrucción impartida dentro de los escenarios de educación formal e informal. La estructura del sistema educativo del país se rige primordialmente por el modelo de educación formal, caracterizado por periodos lectivos en los que un individuo progresa gradualmente a través de la valoración de competencias en áreas de conocimiento básicas: lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía (Plan decenal de educación, 2006). Los niveles educativos que componen la formación integral de un estudiante colombiano buscan el alcance de títulos académicos, comprendiendo el tránsito del alumnado por la educación preescolar, básica primaria y secundaria y educación media vocacional.

La educación media vocacional comprende los grados 10 y 11, y las edades del alumnado se comprenden entre los 15 y 16 años. Este nivel formativo es la continuación de la educación básica y concluye con el alcance de un título de bachiller que puede ser en modalidad de tecnología, ciencias o artes. En este sentido, los objetivos de la educación media vocacional se centran en consolidar los aprendizajes sociales, personales y culturales obtenidos previamente en el nivel de básica secundaria, generando nuevos conocimientos en habilidades y destrezas que le permitan a los y las jóvenes prepararse para la continuación de estudios superiores y orientándose hacia un campo de trabajo (Ministerio de educación, 1995).

Los alcances que se plantea la entidad de regulación del sistema educativo en Colombia, terminan siendo un detonante más de la preocupación latente entre académicos con respecto a las dinámicas que subyacen en los espacios de formación de los educandos, pues si bien se abordan componentes instruccionales para la ejecución de acciones concretas, es evidente la carencia de insumos integrales en la formación humana. En esta línea, López y Salovey, 2004; Mayer y Cobb, (2000, citado en Fernández-Berrocal & Extremera, 2005), sugieren que es ineludible trascender la elemental transmisión de información y formación intelectual a un plano de aprehensión de habilidades no cognitivas, con esto ponen en consideración la necesidad de aprender de los aspectos emocionales y sociales que favorecen la adaptación a escenarios complejos en constante cambio y llenos de todo tipo de desafíos peligrosos. Los investigadores anteriormente citados también reconocen en la escuela del siglo XXI, un mínimo esfuerzo por vincular a los procesos de formación académica aspectos del mundo emocional de los estudiantes, puesto que afirman: en la actualidad existe mayor conciencia de la inexorable interconexión entre estas dos dimensiones humanas dentro de la convivencia social.

Sin embargo, todavía es evidente que las iniciativas de algunos Estados por fomentar dentro de los espacios educativos la formación en habilidades emocionales y sociales, son carentes de un marco teórico/empírico de referencia que oriente el diseño de programas y estandarice la calidad del servicio. Por ende, este apartado precisa detallar las características de los modelos de IE de amplia aceptación dentro de la comunidad científica y permite a la vez, elucidar el modelo que más se ajusta a la contrastación empírica de los hallazgos encontrados en este estudio.

En la categorización conceptual de mayor aceptación en IE se reconocen los modelos mixtos y los modelos de habilidad fundamentados en el procesamiento de la información aportada por la emociones (Mayer, Salovey y Caruso, 2000 citado en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Autores como Bar-On, (2000); Boyatzis, Goleman y Rhee, (2000); Goleman, (1995) coinciden en que el modelo mixto es una perspectiva amplia que considera la IE como la concatenación de competencias socio-emocionales, habilidades cognitivas, aspectos motivacionales y como característica distintiva del modelo de habilidad, relacionan rasgos estables de personalidad.

Por otra parte, los precursores de la idea inicial de IE, Peter Salovey y John Mayer defienden una visión más reducida de este constructo, en un gran esfuerzo de fundamentar científicamente el enfoque de investigación que sustenta el modelo de habilidad.

En este orden de ideas y como se había expuesto muy someramente en la definición de IE proporcionada por Salovey y Mayer (1990), las emociones tienen uso adaptativo en el medio, conservando una estrecha relación con el pensamiento en la solución de problemas. Esta característica funcionalista trae a colación las definiciones de inteligencia que exaltan la habilidad de adaptación a un ambiente en constante cambio (Sternberg y Kaufman, 1998, citado en Fernandez y Extremera, 2005) de ahí que, la IE se considera como una habilidad para procesar información importante del aspecto emocional de las personas, uniendo las emociones con la razón, favoreciendo el uso de nuestras emociones en la concreción de razonamiento más acertado y en el mismo sentido posibilita pensar de manera más inteligente sobre el conjunto de emociones propias (Mayer y Salovey, 1997). A esta proposición añade Mayer, Caruso y Salovey, (1999 citado en Fernandez y Extremera, 2005), que se considera un “sistema inteligente”, por ende, debe interactuar con otras inteligencias bien establecidas y hacen especial énfasis en la inteligencia verbal, por la relevancia que tiene en la expresión y comprensión de los sentimientos.

Razón por la cual esta investigación se orienta bajo los referentes teóricos, que más evidencia empírica ha venido produciendo en los últimos años y que contribuyen a que la IE emocional sea concebida como una habilidad independiente de rasgos de personalidad (Grewal y Salovey, 2005), es decir, se fundamenta en los presupuestos del modelo de Mayer y Salovey (1997) que divide la IE en habilidades, partiendo de las que comprometen procesos psicológicos más básicos como la percepción de emociones, avanzando de forma jerárquica, hasta las que comprometen un nivel de procesamiento y dominio de la habilidad más complejos como la regulación emocional.

En este apartado se describirán cada una de las habilidades componentes del modelo de habilidad propuesto por Mayer y Salovey (1997), iniciando por a) la habilidad de percepción y expresión emocional, encargada de reconocer conscientemente nuestras emociones e identificar lo que sentimos, esto incluye la capacidad de las personas, para reconocer las emociones mediante expresiones faciales, corporales, relatos y diseños gráficos de los demás, para posteriormente asignar una etiqueta verbalmente o expresar adecuadamente la emoción; b) la facilitación emocional, que denota habilidad para producir y sentir emociones que intervengan en los procesos de pensamiento, para la toma de decisiones; c) comprensión de la emoción, que es la capacidad de las personas para reconocer los cambios de emociones con el paso del tiempo,

para predecirlas y captar la manera en que se entremezclan. Por último, d) la regulación de las emociones, se trata de habilidades que permiten moderar los sentimientos negativos y aumentar los positivos evocando estrategias en cuanto al enfrentamiento de dilemas emocionales.

Una vez se ha revelado con mayor amplitud el concepto IE como habilidad en la perspectiva de Mayer y Salovey (1997), es pertinente señalar que estos investigadores han desarrollado instrumentos de evaluación capaces de operacionalizar los componentes descritos en su teoría. Tal es el caso del inventario de auto-informe TMMS, utilizado ampliamente por investigadores a través del mundo, para medir la IEP (inteligencia emocional percibida) de los individuos en diferentes contextos sociales y ámbitos educativos, clínicos, laborales, entre otros. Más específicamente este estudio se valió de la escala de auto-informe TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale-24) versión reducida, (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) de la escala original TMMS-48 de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), que según Mayer y Salovey (1997) valora las dimensiones constitutivas de la IE traducidas en: el nivel de atención que la persona piensa que otorga a sus emociones; la claridad, que hace referencia a como la persona cree que discrimina las emociones percibidas en cada momento y la reparación emocional de la percepción sobre la propia capacidad para cambiar emociones negativas por otras más positivas (Fernández-Berrocal, 2006). Esta es apenas una breve indicación del desarrollo del instrumento hecho por los principales referentes del modelo de habilidad en IE, puesto que también se han fijado en diseñar pruebas de ejecución que permiten medir con mayor precisión la habilidad emocional en cada uno de los componentes de la IE.

Los investigadores Extremera y Fernández-Berrocal (2005) hacen una revisión minuciosa de los trabajos empíricos, que han usado el Trait Meta-Mood Scale (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) desde su aparición en 1995 y permiten conocer su aplicación en múltiples investigaciones en los campos de aplicación clínica, experimental y transcultural. Posteriormente, brindan un análisis comparativo de los componentes del instrumento deduciendo que estos, cumplen la función de predictores del bienestar individual. Los hallazgos significativos de esta revisión empírica indican que el patrón particular de personas con buenos niveles de adaptación psicológica, fueron las que obtuvieron puntuaciones moderadas-bajas en el componente de atención emocional en consonancia con puntajes altos en claridad y reparación.

Estudios como el desarrollado por Martín, Harillo y Mora, (2008) con cincuenta estudiantes de secundaria, donde veintinueve eran mujeres y veintiún eran hombres con edades entre los quince y los dieciséis años, cuyo objetivo era indagar las interacciones de la IEP y algunos indicadores de salud mental, el bienestar personal y la satisfacción vital. Para medir la variables utilizaron el TMMS-24 (IEP); el Inventario de Depresión de Beck (Intensidad del síndrome depresivo); STAI-R (Ansiedad- estado); WBSI (Estilos rumiativos y supresión de pensamientos negativos); RRS-SF (emociones negativas del auto concepto y los estados depresivos); DRS (estrategias usadas para reducir síntomas depresivos) y el SWLS (mide grado de satisfacción vital). Los resultados indican correlaciones significativas entre las subescalas del TMMS-24, atención con todas las variables medidas y positivamente la claridad en la percepción de las emociones con la reparación emocional, la solución de problemas, las estrategias de distracción, la satisfacción vital y el grado de felicidad percibido. También se identificó relación negativa en los componentes de claridad y reparación emocional con los estilos rumiativos del pensamiento, la ansiedad-estado y la depresión. Finalmente, la investigación cumple su expectativa sobre la relación directa de IE e indicadores de buena salud mental y ajuste psicológico a excepción del componente de claridad emocional, que en compañía de puntuaciones bajas en claridad y reparación relaciona positivamente con tendencias psicopatológicas. Los investigadores recomiendan fortalecer las habilidades emocionales desde el ámbito educativo.

Una vez más, se hace explícita la necesidad de vincular procesos de formación emocional a la escuela, para lograrlo algunos investigadores expresan su interés por explicar la relación que conserva con los procesos cognitivos de vigente estimulación en las prácticas educativas. Seguramente por esa razón son abundantes las investigaciones, que intentan encontrar relaciones y diferencias entre las medidas de IE y las medidas de Inteligencia dentro de los contextos escolares. Por ejemplo, un trabajo de los investigadores Pérez y Castejón (2006) de la Universidad de Alicante tuvo como objetivo analizar las relaciones existentes entre diferentes pruebas de IE con una medida tradicional de la inteligencia, y de ambas variables con el rendimiento académico en una muestra de 250 estudiantes universitarios de diferentes carreras. Fueron aplicadas dos pruebas de IE , el TMMS-24 y la prueba de SSRI (Schutte Self Report Inventory) , junto con una prueba de inteligencia general, el test de factor g de Cattell & Cattell, nivel 3, tomándose distintos indicadores globales de rendimiento. Los resultados indicaron la existencia de correlaciones significativas moderadas y altas, entre los componentes de la IE

evaluados. En contraposición, no se obtuvieron correlaciones, entre el CI que define la inteligencia psicométrica tradicional y los dominios de IE evaluados en el estudio. Además, se hallaron correlaciones significativas entre la IE y algunos indicadores del rendimiento académico, incluso cuando se mantuvo constante el efecto del CI. Estos resultados parecen indicar la independencia de ambos tipos de inteligencia, en línea con los resultados de otras investigaciones, así como un efecto moderado, aunque significativo de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico.

En esta misma línea, Fierro y Ferragut (2012) interesados por ahondar en las dinámicas del rendimiento académico, desarrollaron una investigación en la que analizaron la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar personal y su predicción del rendimiento académico, en 166 estudiantes de primaria entre 9 y 12 años a quienes suministraron el TMMS-24, la escala Eudemon y el ítem general de felicidad, así mismo registraron el promedio de calificaciones en varios momentos. Los resultados mostraron correlación significativa entre bienestar e IE, así como entre rendimiento académico y bienestar personal. Pero no resultó correlación entre IE y rendimiento académico, deduciendo que la educación escolar puede y debe lograr estrategias emocionales que permitan mayor bienestar en los alumnos y en el mismo sentido que por medio de la IE se logren competencias y rendimientos a nivel académico cada vez más óptimos.

Por su parte, Valadez, Borges, Rubaraba, Villegas y Lorenzo (2013) analizaron el efecto modulador del rendimiento académico, en 129 estudiantes universitarios recién egresados y lo relacionaron con el género, para ello los dividieron en dos grupos, uno de 64 para inteligencia superior y otro de 65 para inteligencia promedio. Se aplicó el instrumento de medida de inteligencia emocional MSCEIT, el test de Matrices Progresivas Escala Avanzada, para la medida de la inteligencia y como indicador de rendimiento académico, el promedio de calificaciones. Los resultados señalan que existe diferencia en los grupos en los subfactores de la MSCEIT (Facilitación, IE Estratégica y comprensión emocional), puntuando más alto los estudiantes de inteligencia superior y las mujeres. Lo anterior pone de manifiesto una contribución a la hipótesis de que las mujeres y las personas con mayor inteligencia emocional presentan más capacidad intelectual.

A partir de los resultados aludidos se deduce que las investigaciones, la mayoría de veces ponen en consideración diferencias de sexo como variables asociadas y a partir de aquí se generan cuestionamientos más trascendentales sobre las diferencias entre hombres y mujeres

para ser desarrolladas con mayor amplitud en posteriores investigaciones. Por ejemplo, en la investigación realizada por Fernandez- Berrocal, Cabello, Castillo y Extremera (2012) se cuestiona si las mujeres son más inteligentes emocionalmente, que los hombres. Para el estudio se consideró la relación entre el sexo y la IE evaluada con el Test de inteligencia emocional Mayer- Salovey- Caruso (MSCEIT), controlando la variable edad. Se utilizó una muestra con un amplio rango de edad que comprendía estudiantes universitarios y miembros de la población general. Los resultados demuestran que las mujeres puntúan más alto en las ramas de facilitación, comprensión y gestión de las emociones en el área estratégica y en el factor general del MSCEIT, lo que ratifica parcialmente la creencia generalizada sobre la superioridad de la mujer en los procesos emocionales. Por otra parte, al momento de controlar la variable de edad desaparecen diferencias significativas para las puntuaciones del MSCEIT, excepto en la rama de la gestión emocional. Se comprobó que la edad es un mediador total de las ramas de la facilitación y la comprensión por área estratégica y para la puntuación total; Además, es un mediador parcial para la rama de la gestión emocional.

Como se observó en este estudio, en la mayoría de investigaciones prevalece una tendencia a comparar las habilidades emocionales entre los sexos, pero no se indaga a profundidad en las atribuciones culturales que derivan del marco amplio que las circunda, el género. En este sentido, este estudio abstrae el rol sexual como categoría de análisis de este marco general y proporciona una completa conceptualización acerca del tema.

No obstante, en el estudio realizado por Merino, Martínez y Díaz-Aguado (2010), es posible reconocer una aproximación al tema de género en relación con la IE. La finalidad de los autores era profundizar en el conocimiento del sexismo, variables asociadas como el concepto de pareja, la violencia de género y la intervención de algunos componentes de la IE en la adolescencia. Para lograrlo, aplicaron diferentes medidas a 238 adolescentes de tercero y cuarto grado de Educación Secundaria Obligatoria en España, de los cuales 95 fueron mujeres y 143 hombres, con un rango de edad de 14 a 18 años. Los instrumentos utilizados fueron el I- CE (Bar-On, 2003), un cuestionario de creencias sexistas diseñado para la investigación, dilema sobre violencia de género (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001), y una entrevista sobre identidad y sexismo. Los datos obtenidos de las variables cualitativas se sometieron a un análisis de contenido estableciendo categorías y a través de tablas de contingencias se analizaron las diferencias estadísticamente significativas. El estudio partió de cuatro hipótesis: a) inicialmente

esperaban diferencias de género en la aprobación de creencias sexistas y correlaciones positivas con el resto de variables; b) igualmente esperaban correlaciones entre los componentes de IE y las creencias sexistas; c) las expectativas hacia el futuro laboral está más relacionado con estudios superiores para las mujeres, que para los hombres y d) se espera que el aumento en la edad permita incrementar la IE y por ende disminuya la aceptación de creencias sexistas. Los resultados del estudio indican que existe mayor justificación de las creencias sexistas por parte de los hombres en contraste con la oposición de las mujeres, también se identificaron correlaciones negativas entre los factores intrapersonales e interpersonales de la IE medida con el I-CE y las creencias sexistas. Finalmente se comprobaron diferencias significativas de género en las variables de empatía y responsabilidad social, a favor de las adolescentes y en auto concepto para los adolescentes.

A partir de la revisión se hace evidente un mayor número de investigaciones sobre Inteligencia Emocional desarrolladas en países como España o México, pero en Colombia el tema va adquiriendo nuevos intereses y posiblemente se esté presenciando una etapa exploratoria en condiciones sociodemográficas propias del contexto, tal como lo demuestra la investigación de Diosa, Rodríguez y Romero (2013), que a manera de prueba piloto, se planteó el propósito de describir las dimensiones de IE en una muestra aleatoria de treinta sujetos (15 mujeres y 15 hombres) de 17 y 18 años de edad. Para evaluar la IE utilizaron la versión en castellano del TMMS-24 de Extremera y Fernández –Berrocal (2005) y tomaron los puntajes de las subescalas de la prueba en atención, claridad y reparación emocional para determinar el nivel de IE. Los resultados del estudio sugieren que los estudiantes seleccionados tienen buena inteligencia emocional, destacando favorablemente las puntuaciones obtenidas por los hombres. Estos resultados sorprenden a la luz de los hallazgos de la mayoría de investigaciones en los que utilizando la misma prueba, señalan que la mujer tiene niveles más adecuados de IE.

Estilos cognitivos

La cotidianidad está impregnada de situaciones y sucesos que ponen a prueba la emocionalidad y racionalidad de los sujetos, dependiendo de las potencialidades innatas y aprendidas para hacerle frente de la manera más efectiva a las circunstancias que imperan el contexto.

La forma de operacionalizar una respuesta para dar resolución a una necesidad, se conoce como Estilo Cognitivo. Las primeras aproximaciones conceptuales a este término estuvieron asociadas a tres enfoques: cognición, personalidad y habilidades mentales, todos complementados entre sí (De Zubiría, Peña y Páez, 2007) y posibilitando la comprensión de las diversas maneras con que los individuos responden a la vida, y la forma en que cada persona capta y procesa información (Sternberg, 1999).

Por su parte, Sternberg (1999) los define como la forma en que una persona resuelve hacer uso de sus aptitudes para aclarar las cuestiones que la sociedad le pone de prueba, siendo clave el modo que tiene cada quien de entender y procesar la información. Este autor menciona también la edad, el género, los factores heredados, la formación y profesión, como una serie de elementos influyentes en la consolidación de estilos de pensamiento; además de resaltar la relación necesaria y estrecha que deben entablar los individuos con sus contextos escolares y familiares; concluyendo que los EC son dependientes del medio y la cultura.

Respecto a lo expuesto, Sternberg (1999) propone el concepto Estilos de Pensamiento, término que comparte características descriptivas con la noción Estilos cognitivos. En sus aportes a la variable, sustenta que el estilo de pensamiento puede transformarse dependiendo de las circunstancias a las que se ve expuesto el individuo, destacando así la idea de que un sujeto no posee un único estilo sino una serie de formas dinámicas para percibir y resolver los ímpetus sociales.

Así, la propuesta acuñada por este autor puede relacionarse con el concepto de Inteligencia Emocional, ya que ambos representan una forma práctica de adaptación. En esta línea Murphy y Janeke (2009), enuncian en sus postulados el vínculo de la variable cognitiva y la habilidad para hacer uso adaptativo de las emociones respondiendo a las demandas del medio. Exponiendo que los individuos que comprenden y conocen sus estados y reacciones emocionales, son capaces de disponer de esta información para solucionar eventualidades cotidianas de manera efectiva; infiriendo que la IE es una potencia significativa que les permite a las personas adaptar sus estilos de pensamiento a los requerimientos de su entorno.

El término estilos cognitivos, ha sido acuñado por diversos académicos, teniendo una grata evolución a lo largo de los años. Witkin y Goodenough (1971, en De Zubiría et al., 2007) fueron los pioneros al hablar de la manera en que los seres humanos perciben ideas, resuelven o toman una decisión. Estos autores propusieron el estudio de las diferencias entre individuos, teniendo

presentes la personalidad, las impresiones personales, el procesamiento y la organización categórica de la información.

Witkin (1971, en De Zubiria et al., 2007) se refiere a los estilos cognitivos como "los modos de percibir, recordar y pensar, así como de transformar y utilizar la información" (pág.4). Concretamente los describen como el método sistemático del procesamiento de la información, que en conjunto con las particularidades individuales de cada sujeto desarrolla la forma de organizar y procesar los datos de la experiencia diaria. Este académico junto a Moore, Goodenough y Cox (1977) sugieren un listado de particularidades que precisan los componentes de los Estilos Cognitivos (EC), enunciando inicialmente que estos modos de procesar la información se relacionan directamente con la actividad cognitiva de desarrollar un cometido, más que con el contenido de éste, explicando así como los EC determinan la resolución positiva o negativa que un individuo le da a una tarea. Witkin y colaboradores (1977) puntualizan que los EC son un dominio generalizado que posee aspectos del funcionamiento cognitivo y rasgos de personalidad, y al poseer dichas particularidades individuales tienden a ser estáticos y singulares en cada persona. Asimismo, enuncian la idea de clasificación de los sujetos de acuerdo al nivel de dependencia del campo visual dominante. Analizando de este modo, la manera que cada persona tiene para distinguir la información, representarla y organizarla, y proponiendo dos términos revolucionarios (dependiente/independiente de campo) que permitirían comprender dichos procesos.

Los anteriores autores enfatizan que en los EC, la percepción, la atención, el juicio y la memoria son aspectos claves para actuar o no frente a un acontecimiento particular, pues son elementos de la estructura cognitiva de cada persona que encaminan la manera en que los individuos interactúan con sus entornos y responden a las eventualidades que este ofrece.

Hederich y Camargo (2001), consideran que la consolidación de un EC es el resultado de un proceso evolutivo orientado por las resoluciones adaptativas que un individuo da a las particularidades del contexto en que se encuentra inmerso, pues es interesante presenciar cómo un fenómeno individual se constituye y desarrolla con la influencia social. Siguiendo la mencionada línea evolutiva, la estructuración cognitiva se fortalece en un periodo crucial del ciclo vital humano: la adolescencia, es la etapa en que los individuos identifican con mayor claridad la manera que tienen para captar, procesar y categorizar la información que reciben de su entorno.

Ambos autores continúan con la idea desarrollada por Witkin y colaboradores (1977), y argumentan que el EC de cada sujeto es habitual y no cambia constantemente, pues en gran parte es una representación fiel del modo de ser de los individuos (teniendo componentes biológicos y culturales). No obstante, cuando una persona reconoce su EC puede hacer uso efectivo de sus fortalezas y limitar aquellas falencias que le impidan asumir cualquier situación.

Sin embargo, y contrastando este postulado; en el año 2000 estos autores desarrollaron una investigación con 300 estudiantes de secundaria en colegios públicos de la ciudad de Bogotá, dicho estudio tuvo como finalidad establecer el vínculo entre EC y el logro educativo en las dimensiones dependencia/independencia de campo a través de la prueba de las Figuras enmascaradas. Los resultados indican que los contextos educativos bogotanos presuponen que todos los estudiantes aprenden de la misma manera, desconociendo y rechazando la existencia de múltiples y diversos EC, y en ésta vía, las distinciones individuales que posibilitan responder de diferentes formas a las eventualidades de la realidad (Hederich y Camargo, 2000)

Del mismo modo y aludiendo a los contextos educativos, Sternberg (1999) puntualiza la influencia cultural que sedimenta el intercambio en este medio, predisponiendo a los sujetos a emitir respuestas dependientes del entorno en que se desarrolla su cotidianidad. Argumenta que a los estudiantes se les impide pensar y emitir su opinión de manera independiente, pues la disposición de obtener castigo por la poca apertura que existe frente a la creatividad y a las particularidades de cada individuo para responder a las necesidades que se presentan en determinada situación es latente. El autor resalta la limitación en las capacidades de los estudiantes por no poseer un estilo de pensamiento compatible como el promovido por parte de instituciones educativas, y sanciona en sus escritos la paradójica resistencia hacia la diversidad cognitiva en las aulas, y el reclamo social del pensamiento propio de cada individuo.

Sin embargo, es imposible no destacar la relación directa de los EC con los espacios formativos (como la escuela), y aún más el efecto en los procesos de aprendizaje, de enseñanza y de relaciones sociales que establece un sujeto en dicho espacio.

Al mencionar la multiplicidad de factores individuales y culturales que pueden verse implícitos en la consolidación de un EC, es necesario nombrar las distintas modalidades de funcionamiento cognitivo existentes con las que se puede identificar cada persona. Las dimensiones que se conciben como EC tienden a ser representaciones particularmente bipolares y que como lo refiere Hederich (2004) en sus aportes al tema, cada polo de un estilo representa

las distintas maneras de adaptación. Considerando este argumento, se proponen una serie de indicadores cognitivos que posibilitaran comprender las formas de acomodación nombradas por el autor.

La primera se refiere a Impulsividad/Reflexividad, que describe si un individuo decide apresuradamente después de evaluar de manera superficial las alternativas; o si realiza una consideración minuciosa antes de elegir una determinación. Otra dimensión considerada es la de Divergencia/Convergencia, y esta se refiere a si un individuo encara una dificultad abiertamente; o si lo hace de forma hermética. Cuando una persona prefiere responder a una dificultad del medio basándose en suposiciones universales; o si opta por un proceso de pasos sistemáticos y particulares, hace uso de la dimensión Holista/serialista. Los criterios de Centración/Barrido detallan la forma en que una persona desarrolla una tarea; en el primer caso refiere a ejecutarla de manera ordenada y definitiva para poder pasar a la siguiente; sin embargo la dimensión de barrido describe la tendencia de ir ejecutando varias tareas en cortos periodos de tiempo. La Concreción/Abstracción denota el uso de experiencias previas para el aprendizaje de algo nuevo; o el uso de representaciones abstractas para la adquisición de nuevos conocimientos (Hederich, 2004).

Las mencionadas dimensiones y criterios son características de EC, que permiten identificar las potencialidades y limitaciones de un individuo para procesar la información. En este estudio se profundizará en la dimensión que permitirá integrar el funcionamiento psicológico general de un individuo a los contextos escolares y que aportará a la comprensión correlacional de este estudio con las variables de IE y género.

El estilo cognitivo en la dimensión dependencia-independencia de campo, surge al final de la de cada de los 40 con los planteamientos de Witkin y Asch (1948, citado en Amador, 1992) sobre la percepción de la verticalidad. La finalidad de esos estudios era determinar cómo las personas ubican la verticalidad en forma exacta y la rapidez con que se hace habitualmente. Dichos autores también indagaron sobre las contribuciones de los indicadores visuales y gravitacionales de la percepción, encontrando que la percepción de la verticalidad está supeditada por dos sistemas que interactúan en simultánea, y sirven de marco de referencia para la verticalidad y horizontalidad (uno como campo circundante obtenido a través de la visión; y el otro sistema de experiencia, involucrando las sensaciones vestibulares de equilibrio, control espacial, quinesísticas). En otras palabras, es posible inferir la verticalidad a partir de la

información percibida por el sistema visual en conjunto con pautas gravitacionales o también por separado con cada una de estas opciones perceptivas.

Así las cosas, a la dependencia de campo se le atribuyó menor confianza en las sensaciones vestibulares poniendo en consecuencia, una mayor utilización de las señales que provenían del entorno, para determinar la verticalidad. En contraposición, la independencia de campo demanda un menor uso de los referentes visuales exteriores, guiándose predominantemente por las manifestaciones propioceptivas. Estas diferencias enunciadas por Witkin fueron constatadas experimentalmente permitiendo revisar cada componente perceptivo (visual y gravitacional) de manera individual (Witkin, 1948 citado en Hederich y Camargo, 2000).

A continuación se describe cada instrumento usado en la investigación sobre la percepción de verticalidad (Witkin, 1948, citado en Amador, 1992) en el desarrollo del concepto dependencia/independencia de campo y el manejo proporcionado por los investigadores con la intención de discriminar el componente perceptivo de los participantes en tres situaciones diferentes. Empezando por el: Road and Frame Test (RFT) que consiste en poner posición vertical una varilla giratoria, ubicada en el centro de un marco luminoso que se encuentra inclinado. Otro instrumento fue Test de Ajuste Corporal (BAT: Body Adjustment Test), se basa en ubicar al sujeto dentro de una habitación inclinada, con objetos ubicados de la misma forma y se le solicitaba ajustar la silla en la que estaba sentado de tal forma que quedara en posición vertical. En la tercer situación experimental, se utilizó el Rotating Room Test- RRT o test de la habitación rotatoria que se caracteriza por introducir una fuerza centrífuga (generada por el desplazamiento de la habitación sobre su eje), alterando así la dirección aparente de la fuerza de gravedad, pero dejando estable (en posición vertical) el marco de referencia visual. Aquí el sujeto experimental permanecía sentado en una silla reclinable al lado izquierdo o derecho dentro de una habitación móvil a lo largo de un carril circular (Barrios, 2012).

Los resultados de esta fase experimental revelaron, que los sujetos solían ser estables en la fiabilidad otorgada al cuerpo o al campo visual exterior en el desarrollo de las tareas. A partir de esta premisa el sujeto independiente de campo, ósea, los que empleaban su cuerpo, identificando pautas posturales – gravitacionales, se acomodaban con relación a la verdadera vertical en el BAT, indistintamente de la inclinación de la habitación; se aproximaban en mayor medida a ubicar la varilla en la verdadera posición vertical, desviándola del marco de referencia en el

RFT, también inclinaban su cuerpo en consecuencia a la fuerza que actuaba sobre él en el RRT (Amador, 1992).

Posteriormente en 1950 Witkin construyó el test de figuras enmascaradas (Embedded Figures Test o EFT), modificado por Sawa en el año 1966; en Colombia los investigadores Hederich y Camargo (2001) son pioneros en el uso de este formato con características técnicas apropiadas al contexto y buena confiabilidad. En esta prueba “el sujeto tiene que identificar una figura simple dentro de una figura compleja en la que está integrada la enmascarada” (pág. 18). La figura que enmascara la figura simple reviste un nivel de complejidad superior de tal forma que no es perceptible de manera directa. La habilidad o destreza con que el sujeto identifica la figura compleja lo ubica en un extremo de la dimensión independiente-dependiente de campo (Witkin, 1950). Así pues, la concepción que se tenía de dependiente e independiente de campo, se amplió un poco y presentó una nueva característica más general de lo que se había considerado como resultado de las tareas de orientación. Ahora se concebiría como una aptitud perceptiva-analítica transversal a la capacidad funcionamiento de la percepción de los individuos (Witkin y Goodenough, 1985 citado en Amador, 1992).

Queda claro como desde el modo de percibir de los independientes es posible sobreponer una estructura a un campo perceptivo y percibir sus elementos constituyentes de manera aislada del contexto en que se localizan. Por el contrario, la percepción de los dependientes de campo denota dificultad para reorganizar un campo perceptivo desorganizado y traslapar un elemento fuera del contexto en el que se sitúa. En este punto la dimensión dependencia-independencia de campo amplía sus propiedades de estilo cognitivo, reinterpretándose como articulado vs global a partir de los resultados obtenidos en investigaciones, es decir, aquellos que son capaces de percibir los elementos por separado del contorno se les atribuye un enfoque articulado, en contraposición de los sujetos que tienden a imponer una estructura a un campo estimular poco claro formando parte del enfoque articulado. En consecuencia, un estilo cognitivo articulado deriva de una mejor capacidad de reestructuración y mayor habilidad para encontrar una figura oculta en contexto más complejo (Barrios, 2012). A la postre, se empezaron a producir estudios, que ratificaban la integración de estos dominios perceptuales y cognitivos, pero Witkin y Goodenough (1981, citados en Hederich, 2004) evidenciaron diferencias en ciertos dominios afectivos y sociales, que no eran explicadas suficientemente con el constructo de articulado/global. Por tal razón formulan en 1962 la Teoría de la Diferenciación Psicológica

(TDP), haciendo referencia a la concepción de que todo sistema psicológico goza de una propiedad diferenciadora.

Dichos autores, también sustentan que sistemas menos diferenciados se encuentran en un estado homogéneo, mientras que sistemas mayormente diferenciados se encuentran en un estado más heterogéneo. Ilustran ésta aseveración proponiendo cuatro indicadores, para el primer nivel de diferenciación que son: a) funcionamiento cognitivo articulado, en el que el campo es percibido en fragmentos, en partes discretas y existe tendencia a organizar campos desorganizados; b) Concepto corporal articulado explicado por la idea del cuerpo con límites claros y partes discretas integradas en una sola estructura; b) sentido de identidad separada, bajo la concepción de un conjunto propio de necesidades, sistema de valores y cualidades diferentes a los otros; y c) disposición de controles estructurados y defensas especializadas en la dimensión afectiva, a fin de controlar la expresión impulsiva y la preparación ante situaciones emergentes que impliquen riesgo.

De antemano se reconoce en la TDP un carácter adaptativo donde participan: la valoración cognitiva-perceptual del campo con tendencia a la reestructuración (independiente de campo) y la función de supervivencia del proceso emocional asociado a las competencias interpersonales característica de los sensibles (dependientes) al medio (campo). En este sentido la investigación de Witkin y Goodenough (1981, citados en Hederich, 2004) plantea la posibilidad de tener movilidad en el eje bipolar de la dependencia/independencia de campo con personas que comparten características de ambos polos, resultando mayormente adaptativo que un término “fijo”, que predispone con prototipos a las personas. De esta forma se resalta que los dos polos de la dimensión representan formas diferentes de adaptación en el que ninguno resulta más importante que el otro sino que se contempla el que resulte más eficaz para enfrentar una tarea y señala que las personas con buenas experiencias educativas pueden transitar de la reestructuración cognitiva a las competencias interpersonales indiferentemente del estilo cognitivo que tenga. Ahora bien, se ha traído a colación una constituyente de segundo nivel de la TDP que es pieza clave para entender la DIC (dimensión dependencia/independencia de campo), de la cual deriva la atribución de bajas o altas capacidades interpersonales, que para efectos de esta investigación despierta especial interés, por la relación que guarda con la variable emocional y que puede proporcionar información importante sobre los atributos en función de género de los estilos cognitivos. La característica adaptativa de la TDP se relaciona con el

concepto de IE, pues como lo conciben Montoto, Alonso, Esteban, y Toledo (2000), resulta ser el componente emocional una de las variable que media las determinaciones de cada persona.

Particularmente estos autores indagan por la incidencia del factor emocional en una conducta mecánica como es conducir, y explican las ventajas que poseen los individuos emocionalmente conscientes en los procesos de usar las abstracciones del medio para accionar la adaptación.

Concibiendo la IE la habilidad de atender, comprender y regular los estados emocionales inter e intrapersonales (Salovey y Mayer, 1990), quienes posean dicha competencia tendrán fortalezas como la eficacia personal, la resolución empática de conflictos y la capacidad de liderazgo en el ejercicio de conducir.

Sin más preámbulo, se ahondara en la constituyente de segregación entre el yo y el no yo, es decir, el entorno o los referentes externos, ya que con el grado de autonomía que se tenga con relación a estos se ubica al sujeto en la DIC. Witkin y Goodenough, (1981, citados en Hederich, 2004) ilustran mejor la dependencia de campo atribuyéndole un estado de mayor conexión o integración con el entorno y como resultado de dicha integración se espera que exista un desarrollo de mayores competencias interpersonales en consonancia con la adherencia y el respeto al sistema de valores, sin pretender alterar la estructura, el campo perceptual o simbólico. Por esta razón se espera que los sujetos dependientes de campo, al tiempo que presentan altas competencias interpersonales, también demuestren poca capacidad de reestructuración cognitiva.

Ubicado en el otro polo, la independencia de campo se le atribuye una alta segregación del yo y el entorno. Este tipo de sujeto se caracteriza por establecer fronteras con los referentes externos y por proporcionar poco interés a la estructura dada, tiende a imponer una nueva estructura a partir de sus referentes internos. Se espera que desarrolle altas capacidades de reestructuración cognitiva, siendo esta una “dimensión de aptitud analítica para el procesamiento de un campo estimular”, presentando dominio en la organización de los elementos presentes en el campo.

Por su parte Hederich y Camargo (2001) especifican perfiles característicos para los estilos Independiente y sensible al campo, expresiones cognitivas en las que los individuos tienden a fraccionar y reorganizar una estructura propia a la información disponible para dar solicitud a un problema. Particularmente a los sujetos independientes al medio se les atribuyen aptitudes como la organización, visión calculadora de las situaciones, confiados en sí mismos, analíticos, esquemáticos, y distantes.

Mientras tanto, los sensibles (o dependientes) de campo se caracterizan por la informalidad, sociabilidad, por buscar aprobación de su medio, por la cercanía hacia sus pares, por necesitar instrucciones para llevar a cabo una tarea y segmentar relaciones interpersonales empáticas de manera efectiva.

Como se ha hecho énfasis a lo largo de este acercamiento conceptual, los EC son la suma de la interacción entre el componente biológico, y los factores sociales y culturales que establecen el entorno en el que cada persona se desarrolla. Por ende, además de nombrar particularidades distintivas de la DIC, los autores mencionados enuncian otras variables asociadas a las expresiones cognitivas descritas. Un atributo que llega a ser crucial en la DIC y especialmente en este estudio es el sexo; pues como afirman Hederich y Camargo (2001) en su investigación hecha a 4000 estudiantes colombianos de básica secundaria y que utilizó como parámetro de medida la prueba de las figuras enmascaradas para conocer la tendencia de estilo cognitivo en cada uno de los participantes. Encontraron que los hombres presentan tendencias filiales hacia la independencia de campo, es decir, se identifican con características como la autonomía y el análisis; mientras que las mujeres se muestran más cercanas a la dependencia de campo o con características como la empatía y la sociabilidad. Sin embargo, estos autores acotan que el factor de sexo no es un campo rígido, lo que significa que hay mujeres que poseen características independientes de campo y hombres sensibles al medio. Asimismo, aclaran desde el factor biológico la tendencia general de las mujeres hacia la DC de campo y de los hombres a la IC. Neurofisiológicamente se han encontrado divergencias entre el cerebro de cada sexo, observando que en el cerebro masculino los hemisferios operan de manera independiente y especializada, entretanto, los hemisferios del cerebro femenino actúan interdependiente uno del otro.

Continuando en esta postura, Acevedo (2013) hace uso del Test de las figuras enmascaradas para caracterizar la dimensión DIC de 34 estudiantes de básica primaria de la ciudad de Manizales. La muestra estuvo compuesta por 9 mujeres y 25 hombres, con una media de edad de 8 a 12 años. En su estudio particularmente encontró que 5 participantes (cuatro hombres y una mujer) poseen estilos DC, mientras que 29 chicos y chicas (21 hombres y 8 mujeres) tienden a ser IC. El trabajo investigativo concluye y afirma los argumentos que Hederich y Camargo (2001) hallaron en su aproximación teórica.

Siguiendo en esta línea, la variable de género hace parte de las distinciones culturales que orientan un EC. Los roles y valoraciones sociales emiten su connotación particular en la manera

de percibir, procesar y responder ante una necesidad. Teniendo como base el estudio elaborado por los académicos ya nombrados, en el contexto colombiano y en el que relacionaban el logro educativo (2001). Coinciden en mostrar que los hombres obtienen logros superiores en áreas objetivas (matemáticas), mientras que las mujeres presentan logros positivos en pruebas subjetivas (lenguaje). Dicha inferencia indica la presencia de estereotipos de género en el sistema educativo, que favorece el desarrollo de aprendizajes ligados al estilo independiente del medio, y limita a los individuos que no posean dicha expresión cognitiva.

Otra de las características descritas para los EC DIC que comparte relevancia en esta aproximación teórica es la edad, pues la muestra que participó de este estudio se encuentra en una etapa crucial del ciclo vital. Desde la postura de Witkin y Goodenough, (1981, citados en Hederich, 2004) la edad es un determinante, pues dichos autores mencionan que aproximadamente a los 15 años los procesos de lateralización hemisférica cerebral estabiliza el EC de los individuos, dicha limitación marcada por una característica fundamental del desarrollo sexual (producción de la hormona gonadal).

Sin embargo, no solamente la edad o la variable biológica (hombre-mujer) son influentes en la consolidación de un EC. Pues como mencionan Hederich y Camargo (2001) en el estudio descrito anteriormente, son varias las particularidades que describen un EC, siendo éste el resultado de la integración de características evolutivas cuya intención es adaptar las estructuras de los individuos para que puedan generar respuestas a las condiciones que se presentan en los contextos que permean su realidad. Suponiendo así, que los EC además de ser una pauta que caracterizar la individualidad cognitiva, podría considerarse una tendencia cognitiva de orden colectivo. Apoyando esta moción, los mismos autores (1999, en Hederich y Camargo, 2001) desarrollaron en Colombia un estudio que tuvo como finalidad conocer las tendencias hacia la DIC en 5 regiones del territorio. De los recursos que deja dicha investigación, enuncian que el país se caracteriza por contar con una amplia diversidad cognitiva, encontrando descripciones de ambas expresiones (DIC) en las zonas estudiadas y resaltando en papel primordial que tiene la cultura en la consolidación de la percepción y resolución de eventualidades en cada persona.

Rol Sexual

Habiendo hecho un acercamiento riguroso a dos de las variables de este estudio, en este apartado se desarrollan las nociones básicas del tercer constructo de ésta investigación: El Rol

Sexual. Es importante precisar que Barra (2004) consensa bajo el término mencionado las características, actitudes y comportamientos que se contemplan como Género; noción que guía la construcción teórica permitiendo sistematizar su argumento conceptual en criterios como instrumentalidad y expresividad. Entonces el género se entiende como una noción social construida a partir de los imaginarios, las diferencias sexuales y estereotipos colectivamente asignados para lo masculino y lo femenino, precisando aportes relevantes a este trabajo y particularmente a la correlación con las variables desarrolladas anteriormente.

Para profundizar en esta definición es pertinente limitar un componente que acompaña ésta variable y que clarificará el sentido de esta investigación. Desde siempre ha existido gran confusión conceptual con el término sexo atribuyéndose su definición a diversas aéreas de la cotidianidad humana, (Castellanos 2006); y un desconocimiento parcial por el significado de la palabra género; por ende se hace necesario enunciar las características diferenciales de cada uno, ya que si bien son aspectos inseparables de la identidad sexual de los sujetos, no son sinónimos. Este binomio se puede distinguir como una categoría de análisis que permite diferenciar las características biológicas de los individuos, de los aspectos socialmente construidos en torno a las dinámicas comportamentales de cada cultura.

Sexo se define como la designa de la feminidad o masculinidad biológica, teniendo presentes dos aspectos: sexo genético (determinado por la composición de cromosomas sexuales) y sexo anatómico (distinciones fisionómicas como hombre y mujer). La asignación del componente orgánico y corporal determina la clasificación de un individuo como: hombre, mujer o intersexual (persona que presenta de forma simultánea características sexuales femeninas y masculinas) (Crooks y Baur, 2009).

Siguiendo esta idea, Laqueur (1994) argumenta que desde inicios del siglo XVIII, aparece una noción que aclara las distinciones fisionómicas en una misma especie. Considerando así, al dimorfismo sexual, como una escala analítica para designar las diferencias sexuales apreciables en la anatomía de hombres y mujeres.

Por otra parte y aludiendo a Rubín (1975, citada por Castellanos, 2006), se considera el género "como un sistema de relaciones sociales y culturales que transforma la sexualidad biológica en productos de actividad humana" (Pág 6). En otras palabras, género es un concepto relacional que busca ser un parámetro de análisis de las interacciones socialmente construidas

entre hombres y mujeres, es decir, de las dinámicas masculinas y femeninas colectivamente aceptadas.

Esta categoría socio-normativa de asignar comportamientos y actitudes específicas a cada sexo puede variar según la cultura en la que se encuentre inmerso un individuo. Así que si bien en comunidades occidentales se acepta que las mujeres elijan su pareja o puedan ganar su propio dinero, en poblaciones orientales podría castigarse este tipo de accionar (Profamilia, 2014).

Otros teóricos delimitan sexo para referirse a los aspectos biológicos, y género para mencionar los aspectos culturales (Winstead, Derlega, y Unger, 1999). Esta posición, se relaciona con las contribuciones hechas por Deaux (1984), en las que le atribuye a sexo las categorías de hombre y mujer, y género a los procesos diferenciales entre hombres y mujeres y la masculinidad y feminidad. En esta línea, Lamas (2000) considera que:

"el género se conceptualizó como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y mandatos sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre hombres y mujeres, para simbolizar y construir lo que es "propio" de los hombres (lo masculino) y "propio" de las mujeres (lo femenino)" pág. 2.

De la misma forma, Rocha y Díaz (2005); y Keller (1985, citado por Martínez y Bonilla, 2000) conciben al género como un proceso de socialización permanente, en el que hombres y mujeres apropian reglas, normas y expectativas que existen alrededor de su sexo y delimitan los comportamientos, pensamientos y emociones que son oportunos para cada parte de este binomio y que diferirán dependiendo de lo que cada cultura considere ideal para varones y mujeres.

Puede entonces ser el género un componente ligado a la construcción cultural de un colectivo (conteniendo también elementos sociales compartidos globalmente), y al mismo tiempo un criterio normativo que permite a la especie humana hacer de ciertos comportamientos, imaginarios y prescripciones, un prototipo que formaliza el papel social de hombres y mujeres.

De acuerdo a Butler (1990), es el género el nexo que posibilita a hombres y mujeres la edificación de las propias ideas sobre la sexualidad, sobre vivir el cuerpo (sin dejar a un lado la genitalidad), y las distintas maneras de relación física y emocional. Apoyando la propuesta del autor antes mencionado, Crawford (2006) indica que es una dinámica de lo que significa ser mujer u hombre, y que se cimienta a partir de las situaciones diarias. También concibe al género como una representación de la identidad y las actitudes personales basadas en expectativas y creencias sociales de lo es ser hombre o mujer. Siguiendo este orden de ideas, es posible que se

catalogue al género como un proceso de categorización involuntario y automático, que ajusta a hombres y mujeres en rangos de acción universales y que de alguna manera los y las encasilla en roles que están prescritos en un color, una forma de pensar o vestir (Bem, 1993).

Pero como mencionan Blakemore, Berenbaum, y Liben (2009); y Bonilla (1998), la construcción de género no es únicamente un proceso cultural, implica también un componente biológico que mediatiza el comportamiento humano. El desarrollo sexual de la humanidad se completa durante la adolescencia, apareciendo en este estadio distintas características que enmarcan el ciclo vital de los individuos, y que en cierta forma inciden en el actuar tangible de las personas. Aunque es un curso evolutivo que está mediatizado por funciones hormonales (andrógenos y estrógenos), los particulares ímpetus sociales que se asocian con este tipo de transformaciones físicas (como el hecho de presentarse la menarquía en las mujeres, o la aparición de vello corporal en los hombres) resultan tener un yugo más fuerte e imperante que las singularidades biológicas (Blakemore, et al., 2009).

En resumen, el género podría considerarse un desarrollo dinámico en el cual los individuos son parte activa de la continua retroalimentación entre la biología y el medio sin que se puedan separar, defendiendo así una permanente interacción entre lo orgánico y lo cultural.

En este punto y antes de profundizar esta sección, es indispensable acotar las distinciones de otros términos que se relacionan con los conceptos sexo y género; pues si bien a lo largo de esta investigación se han abordado las cuestiones de este binomio, se hace necesario explicar y clarificar otros componentes que hacen parte de la sexualidad humana y pueden generar confusiones. La orientación sexual, es entendida como la atracción emocional y sexual hacia personas del mismo sexo, de otro sexo, o de ambos sexos; se habla de identidad sexual, cuando los individuos se reconocen como heterosexuales, bisexuales u homosexuales (Crooks y Baur, 2009).

Otro aspecto fundamental en este apartado es la identidad de género, que López (1988), considera que la identidad de género es el conjunto de sentimientos y pensamientos que tiene un individuo en torno a su categoría de género, es decir, la inferencia que hacen hombres y mujeres con base en lo que culturalmente se entiende como ser hombre o ser mujer. También Egan y Perry (2001) definen como el saber y el sentir de cada hombre y mujer sobre su propio género, la forma en la que cada individuo conoce, comprende y acepta su propio sentido de ser hombre o mujer.

La fundamentación de la identidad de género en un individuo se produce en los primeros años de vida. En el desarrollo de esta etapa vital un sujeto puede distinguirse como hombre o como mujer, y puede reconocer el sexo de los sujetos que lo rodean. A medida que hombres y mujeres crecen e interactúan con su medio, se empiezan a consolidar en ellos y ellas comportamientos propios de sus géneros, siendo cruciales los sistemas escolares, sociales y familiares (Zanden, 1986).

Siguiendo la idea del autor expuesto, Egan y Perry (2001) enuncian cuatro principios influyentes en la formación de identidad de género: conocimiento de pertenencia a un género, compatibilidad con los miembros de su grupo, influencia de su medio para adoptar comportamientos estereotipados con respecto a su género, actitud frente a ambos géneros.

Complementando este argumento, Martín y Halverson (1981, citados por García, 2005), indican que en el transcurso en que los individuos obtienen conciencia sobre su identidad de género, alcanzan una serie de estereotipos sobre lo que es ser usualmente hombre o mujer. Es así, que cuando un sujeto se categoriza como hombre o como mujer, abstrae e interpreta la información respecto a la filiación grupal que su contexto determina adecuado para cada género.

Aquellos estereotipos a los que se referían estos autores, pueden resumirse como un dictamen intangible de las conductas y del ser hombre o mujer. Y como mencionan Deaux y Kite (1993, citados por Donado, 2010), existen características ocupacionales, corporales y de personalidad que influyen en la formación de este constructo. Por ejemplo, se presume que una mujer debe ser dócil y amable, mientras que los varones deben ser corpulentos y fuertes.

De la misma forma y resaltando el aporte propuesto por Hogg (2001), en el que argumenta que las personas tienen un concepto estereotipado del ser hombre o mujer en contextos donde tengan un punto de referencia, es decir, en espacios donde se encuentren individuos del sexo contrario al suyo; atribuyendo a éste fenómeno la presencia estereotipada que existe culturalmente de otro sexo. Según Zanden (1986), los conceptos estereotipados pueden variar entre culturas. Pues existen sociedades orientadas por sistemas matriarcales y otras por mandatos patriarcales.

Es así como Bonder (1993), sintetiza y propone que los estereotipos de género hacen parte de los imaginarios contruidos por un sistema sobre las conductas y emociones que deben tener los individuos en relación a sus características biológicas. Cuando una sociedad consolida este tipo de creencias que se mantienen y reproducen en el tiempo, tienden a naturalizarse y convertirse en

afirmaciones determinantes de lo hegemónicamente masculino y femenino partiendo de la condición más innata del individuo. Es así, como éste constructo se convierte en un patrón de análisis de la masculinidad y la feminidad, y termina siendo una preconcepción generalizada sobre una serie de atributos otorgados culturalmente al nacer como hombre o como mujer (Archer y McDaniel, 1995).

Pero los estereotipos no son el único parámetro que media el actuar y la emocionalidad de los sujetos. Barra (2004) alude a los roles sexuales como la diversidad de actitudes, emociones, características de personalidad y comportamientos sociales previstos para cada sexo, formalizándose en lo que denomina feminidad (expresividad) y Masculinidad (instrumentalidad). Como se ha señalado con anterioridad, es indispensable privilegiar esta definición en el avance académico propuesto para conocer la correlación existente entre la variable de estudio. Lo que este autor interpreta sobre rol sexual, es lo que a lo largo de este estudio se ha llamado género, y se aproxima a los consensos determinados en este acercamiento conceptual y en el contexto en el que fue desarrollado este trabajo.

Siguiendo a Barra (2004), Eagly (1987) conviene que los roles sexuales son "expectativas compartidas que aplican los individuos sobre las bases de su sexo socialmente identificado" (Pág 42). En sí los roles de género, son las prácticas sociales que se ajustan a los estereotipos conductuales adjudicados por un colectivo para hombres y mujeres, señalando características puntuales e inamovibles de las funciones y ocupaciones pertinentes para cada sexo.

La radicalidad de los roles de género, se debe al importante papel que juega el componente biológico en determinar los espacios sociales que pueden ocupar hombres y mujeres; y como mencionan Wood y Eagly (2002), las diferencias físicas sexuales estipulan las actividades que son desempeñadas de manera más eficiente por un sexo, que por otro, teniendo como condicionante el medio social y la cultura en la que se encuentre inmerso el individuo.

Sin embargo, la determinación biológica no es el único aspecto que mediatiza los roles de género; cada individuo regula su accionar partiendo del autoconcepto que tenga de sí mismo. Cuando un sujeto construye su concepto de identidad de género, tiene presentes criterios de categorización como el sexo biológico y las prescripciones sociales del mismo. Sin embargo, no significa que apropie todos los atributos que han sido aprobados como "correctos" para su sexo, sino únicamente aquellos que le permitan hacer frente a los constantes desafíos que transversalizan su cotidianidad (Ashmore, 1990).

La identidad, los estereotipos y los roles de género, pueden resumirse como un proceso de categorización social y biológica, que cataloga a hombres y mujeres en grupos homogéneos y hegemónicos que comparten conductas, sentires y características estándar de un espacio explícito; además de ser los factores que mediatizan las interacciones entre ambos sexos y delimitan los espacios de poder y acción de hombres y mujeres. Construir conceptos limitados y universales de lo que representa lo masculino y lo femenino, encasilla a mujeres y hombres en espectros limitados, que impactan las diversas esferas en las que transitan. Este tipo de creencias en relación a las conductas normativamente correctas para hombres y mujeres, se explican en una serie de teorías que aclaran el proceso de apropiación de estereotipos y roles de género a través de los tiempos, y posibilita la comprensión de la forma en que las y los individuos organizan su desarrollo psíquico conforme a las atribuciones que pondera la cultura para cada sexo (López, 1993).

La teoría biológica considera que inicialmente los roles diferenciales entre hombres y mujeres fueron designados socialmente teniendo como premisa las particularidades biológicas reproductivas de los seres humanos. Las mujeres por su capacidad innata de procrear y generar vida, se ven destinadas a invertir más tiempo y energía en ciertas funciones en comparación con los hombres (Harris y Young, 1979).

Por siglos, ésta noción fue considerada como verídica; sin embargo, y ante los incipientes aportes académicos como los propuestos por Lamas (2000) en su texto: género, diferencias de sexo y diferencia sexual, se resalta que al igual que la disparidad biológica, las características morales y psíquicas asignadas por el contexto también lo son. Así, se pone en tela de juicio que aunque el estatus femenino es diverso en cada espacio social, históricamente se han usado las singularidades biológicas para justificar las existentes dinámicas de subordinación entre los sexos.

Ahora bien, teniendo presente la propuesta de Lamas (2000), la teoría ambiental manifiesta que la influencia del contexto está implícita en cada aspecto de la vida humana. Desde la concepción, el ciclo vital de hombres y mujeres se ve transversalizado con un sin fin de información ofrecida por su medio, que afecta la forma en que construyen su identidad y la manera en que se relacionan con su entorno.

La familia, es el primer sistema que infiere en la formación de concepciones estereotipadas de los individuos (Palacios e Hidalgo, 1999). Pues si bien, en las mujeres se promueven conductas

de cuidado a los otros y dependencia familiar; en los hombres se fomentan actitudes de independencia, asertividad y competencia. Cuando desde los espacios más formales como lo son el hogar y la escuela se generalizan y naturalizan creencias sobre lo que es ser hombre o mujer, se perpetúan con mayor ímpetu los roles y estereotipos diferenciales de género (Palacios e Hidalgo, 1999).

En esta línea Sánchez (2007) afirma que el origen de las diferencias sexuales en cuanto a las competencias emocionales se establece en la infancia, estadio vital en que se desenvuelven los componentes principales de la IE. Dicha autora señala que las enseñanzas emocionales proporcionadas a niños y niñas es distinta. Por ejemplo, los padres suelen en mayor medida hacer uso de palabras más cargadas emocionalmente en situaciones contextuales y expresar más abiertamente sus sentimientos con las niñas que con los niños, disponiendo las niñas de una cercanía a la información emocional frente a los niños. Por el contrario, en los niños se fomenta la evitación y minimización de aspectos emocionales relacionados con la vulnerabilidad, el dolor y el miedo, limitando a lo largo de su desarrollo vital la expresión de su espectro emocional. Asimismo, enuncia que en el desarrollo del habla las niñas articulan con mayor elocuencia los aspectos emocionales y usan emociones y sentimientos para describir sus experiencias. Se afirma que si en los chicos no se refuerzan enseñanzas para expresar y verbalizar sus emociones como se promueve en las chicas, pueden generar rechazo respecto a sus estados emocionales y los del sexo contrario.

Zanden (1986), refiere que hombres y mujeres (en la primera etapa del ciclo vital) son reforzados por sus cuidadores cuando emiten conductas consideradas apropiadas a su sexo, pero cuando dichos comportamientos se estiman legitimados para el sexo contrario, son castigados. Farré (2003), aclara que los comportamientos aceptados y castigados para cada uno de los sexos, están determinados por los conceptos de hombre y mujer que establezca cada colectivo.

En cuanto a modelos factorialistas, los postulados estereotipo y rol componen un esquema global del concepto género. El comprender las cualidades de éste binomio y sus implicaciones, aporta a la construcción individual de un esquema de identidad de género.

Bem (1982), proponía que una vez un individuo identificara y reconociera los roles asociados a su sexo, en otras palabras, los hombres sintieran filiación a lo masculino y las mujeres a lo femenino poseerían una habilidad distintiva para procesar la información que ofrece su contexto, y reconocerse a sí mismo, con respecto a los esquemas que imperan las dinámicas masculino-

femenino. En contraposición a esta postura Mead (1973) elaboró una investigación en la que indagó por las diferencias entre hombres y mujeres en sociedades que fueran diversas a las establecidas culturalmente. Durante dos años compartió con tres tribus de Nueva Guinea: Los arapesh, los Mundungumor y los Tchambuli. De la última tribu particularmente describe la presencia de roles inversos a los socialmente estereotipados, pues las mujeres asumían actitudes y comportamientos ligados a lo masculino (se ocupaban de la pesca, los negocios y el intercambio comunitario) y los hombres actitudes y comportamientos relacionados con lo femenino (elaboraba la indumentaria, las labores del hogar y el tallado de la madera). La académica concluye que las características femeninas o masculinas no están previstas para mujeres y hombres respectivamente, y no existe una base para relacionar las actitudes mencionadas con el sexo. Se plantea una idea liberal de asumir conductas apropiadas para hacerle frente a las necesidades del contexto, y no a aquellas que están adjudicadas al hecho de ser hombre o mujer.

Sin embargo; y desde otra postura, Spence y Helmreich (1978), consideraban que las distinciones entre hombres y mujeres no se encuentran altamente influidas por los aspectos biológicos, ni por las aspiraciones sociales de cada sexo. Estos autores creían en una dimensión de masculinidad y feminidad independiente y ortogonal. A este argumento, propusieron la teoría factorial, en una tipología de 5 factores que facilitaría el análisis de los múltiples componentes que se asocian a la variable de género y que permiten denotar los procesos de identidad social y personal de los individuos que se anteponen a los roles y estereotipos de género.

En primer lugar, mencionan la masculinidad positiva (M+), como aquellos rasgos instrumentales (rasgos estereotípicamente masculinos) característicos e ideales en hombres, pero que en menor nivel son también, bien vistos en mujeres. La feminidad positiva (F+), son aquellas características expresivas (rasgos estereotípicamente femeninos) singulares y deseables en mujeres, pero también deseables en hombres, aunque en menor nivel. A las características instrumentales mal vistas en hombres y mujeres, pero que son aceptadas en hombres, se les conocen como rasgos masculinos negativos (M-); de la misma forma, se denomina Feminidad negativa (F-), a las particularidades expresivas que son poco deseadas para ambos sexos, pero que son aceptados en las mujeres. Y por último las cualidades que se refieren a características instrumentales y expresivas que son ideales en mujeres pero que no se aceptan en hombres, y en doble vía Spence y Helmreich (1978).

Los planteamientos propuestos por los autores mencionados anteriormente, contribuyen a transformar el imaginario de rol y estereotipo compartido por múltiples sociedades; y aunque el contexto siga impregnado de prácticas polarizadas para hombres y mujeres, la idea de términos como expresividad e instrumentalidad, permiten preconcebir las adscripciones colectivas establecidas para lo femenino y lo masculino, Parsons y Bales (1955, en Díaz-Loving, Rivera y Sánchez, 2001).

De acuerdo con lo que se acaba de señalar y ahondando en el interés principal de este estudio, los conceptos de Expresividad e Instrumentalidad son la base de los estereotipos, los roles sexuales, y en sí de la noción de identidad género. Por ende, y habiendo acotado los términos primordiales de la variable de estudio, en esta sección se describirán con profundidad los criterios de instrumentalidad y expresividad y se mencionará (resaltando investigaciones previas que argumentan el vínculo con los dominios de IE) la correlación existente entre las variables de este trabajo.

En los años setenta, los términos masculinidad y feminidad se estructuran como un filtro identitario entre hombres y mujeres, y ofrecen una visión, a manera de expectativa social, de lo que debería ser el conjunto de comportamientos coherentes asociados a cada uno de los sexos. Es en ese punto donde toman fuerza las expresiones Instrumentalidad y expresividad definidas por Parson y Bales (1955, en Díaz-Loving, Rivera y Sánchez, 2001), y a las que respectivamente se les atribuyen los rasgos estereotípicamente masculinos como independencia, asertividad, orientación al logro y ambición; y los rasgos estereotípicamente femeninos como sociabilidad, atención a las necesidades de los demás, sensibilidad y empatía. Cuando estos autores aluden a rasgo, se refieren al conjunto de características que un sujeto reporta tener en sí mismo y que además considera relativamente permanentes en él, además de hacer referencia a "la esencia de la identidad y que caracteriza a un sujeto a lo largo de su vida y en diferentes situaciones sociales" (pág.77).

En este sentido Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá (2012), mencionan que los rasgos instrumentales y expresivos se encuentran vinculados con IE, y por medio de algunas investigaciones se ha verificado que la filiación con dichos características accede a esclarecer las distinciones sexuales en variables de orden cultural y psicológico.

Caracterizando el primero de estos factores, Bourne y Maxwell (2010), encuentran que un individuo que desarrolla rasgos expresivos, posee la capacidad de procesar emociones de una

forma más efectiva, e incrementa en gran número sus competencias emocionales, ya que gran parte de las características incluidas en los indicadores estereotípicamente femeninos están relacionados con el concepto general de IE. Del mismo modo Coon y Mitterer (2010), enuncian que existen conductas esperadas y fomentadas particularmente para mujeres como que sean sensibles, emotivas, expresivas, pasivas, interesadas en el bienestar de otros. Lo que presume que los rasgos expresivos se relacionen de manera directa con las mujeres.

Para el segundo componente, Conway, Giannopoulos, y Stiefenhofer, (1990), afirman que el desarrollo de características estereotípicamente masculinas, independientemente del sexo, permiten hacerle frente a las emociones negativas y promueven el desarrollo de competencias emocionales. Coon y Mitterer (2010), en sus aportes a estas temáticas, acotan los comportamientos como el ser fuertes, activos, controladores, dominantes, competitivos, lógicos, poco emotivos y dirigidos a una meta, específicamente para hombres. Presumiendo la identificación significativa de los varones con los rasgos instrumentales. Secundando el argumento expuesto por estos autores, Rodríguez, Lameiras, Malhães, y Carrera (2010) en su estudio con adolescentes entre los 11 y 18 años en etapa escolar que buscaba determinar los factores que influenciaban la solidificación de rasgos de género estereotipados en esta etapa, exponen que las mujeres tienen tendencia de filiación a lo femenino, y los hombres refieren sentirse en mayor medida identificados con rasgos instrumentales.

Sin embargo, Kring y Gordon (1998, en Gartzia, et al., 2012) corroboran que aunque en diversos estudios se ha confirmado la filiación de las mujeres (en mayor medida) a las conductas expresivas, no se limita a los hombres a experimentar los rasgos descritos como expresivos. Desde esta perspectiva, la investigación realizada por Lazarevich, Delgadillo, Carrasco y Méndez (2006) en 105 estudiantes universitarios (48 mujeres y 57 hombres) con edades entre los 17 y 40 años, tuvo como finalidad determinar la tipología de roles de género a través del BSRI. En los resultados de este trabajo se resalta que de la muestra de mujeres el 27% se identificó con rasgos masculinos, 38% con características femeninas y el 35% con ambos criterios. En los hombres 51% con características instrumentales, 23% con criterios expresivos y 26% con ambos rasgos. Del trabajo se concluye que los puntajes hombres y mujeres no siempre corresponden a lo esperado socialmente, adjudicando variedad en la tipología de roles de género.

Asimismo, Barra (2010) en un estudio que tuvo como intención indagar el bienestar psicológico y la orientación de rol sexual de 346 estudiantes con edades entre los 18 y 31 de la

Universidad Concepción de Chile. Para evaluar bienestar psicológico (en las dimensiones de auto aceptación, relaciones interpersonales positivas, crecimiento personal, propósitos en la vida, dominio ambiental y autonomía) utilizó la escala de B. psicológico de Ryff, mientras que para medir rol sexual el académico mencionado usó el instrumento que él mismo validó en 2002 (IRS), y encontró que los individuos (hombres y mujeres) que se definían como instrumentales puntuaban en niveles altos de las dimensiones autonomía, auto aceptación y dominio ambiental de bienestar psicológico.

Sin embargo, un trabajo elaborado por Coello y Fernández (2011) pone en tela de juicio dichos argumentos. Su estudio examinó la relación entre las personas con esquema de género frente a las no esquemáticas y las actitudes hacia las mujeres a través del BSRI y el Attitudes Towards Women Scale. Su investigación tuvo dos fases, una primera aplicación con 359 chicos y chicas entre 12 y 14 años en el 2001, y una réplica en 2009 con 224 adolescentes españoles en enseñanza secundaria obligatoria. De ambos procesos se resalta como producto unificado la actitud favorable de las mujeres adolescentes por rasgos femeninos, frente a los varones por las mismas.

Ante la creciente necesidad de indagar sobre IE y género, y teniendo presentes los modelos de autopercepción de las competencias emocionales (Mayer y Salovey, 1995), en un estudio elaborado por Bar-on, Brown, Kirkclady y Thome (2000, en Suberviola, y Campión, 2001, que tuvo como objetivo indagar en 167 sujetos las diferencias entre hombres y mujeres reconociendo las dimensiones de expresividad e instrumentalidad emocional en tres ocupaciones laborales (policía, cuidadores de niños, y educadores de la salud mental), a través del Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i), encontraron que aunque no existan disimilitudes significativas entre sexos, se sugiere que las mujeres poseen una habilidad para las relaciones interpersonales, mientras que los hombres aceptan con facilidad el estrés y tienen dominio sobre sus impulsos.

Posteriormente, Bar-on (2006) afirma que en las dimensiones de *atención y expresión* las mujeres tienden a mostrar puntuaciones superiores, mientras que los hombres poseen mayor dominio de la *regulación* emocional. Esta concepción se relaciona directamente con la identidad de género, y específicamente con el reconocimiento de rasgos expresivos e instrumentales en hombres y mujeres.

Dicha inferencia se refleja en un estudio elaborado por Fernández-Berrocal y Extremera (2003), en el que participaron 396 estudiantes entre los 13 y los 20 años, y que tuvo como fin examinar si las diferencias de género en rumiación y en IE podrían mediar las distinciones de género en salud mental a través de un cuestionario de Inteligencia Emocional percibida. En la investigación encontraron que las mujeres adolescentes que fueron parte de la muestra tuvieron tendencia a atender sus sentimientos y emociones que los hombres. Mientras tanto, los hombres tuvieron más tendencia a resolver sus estados emocionales negativos y prolongar los positivos.

Asimismo, Pérez-Pérez y Castejón (2006), analizaron los aportes de la IE en la predicción del rendimiento académico de 250 estudiantes universitarios, a través del TMMS-24, constataron que las mujeres tienden a destacarse en los puntajes de atención emocional (sintiendo y expresando los sentimientos de una forma más adecuada), mientras que los varones predominan en los dominios de claridad (comprendiendo efectivamente sus estados emocionales) y reparación (regulando sus estados emocionales correctamente).

En esta línea y con el objetivo de obtener un instrumento que explorara la identidad de género en estudiantes adolescentes, Vega (2007) realizó una aproximación adaptativa al BSRI, que posteriormente aplicó a un grupo de jóvenes entre los 13 y 20 años. El estudio demostró que gran parte de la muestra se identificó con los estereotipos sociales propios de su sexo, es decir, que los jóvenes reconocieron en ellos constructos sociales esperados para sus particularidades biológicas, más que características esperadas para el sexo contrario.

En contraposición a este señalamiento, Gartzia (2010), argumenta que ante las crecientes transformaciones sociales, y la lucha del movimiento feminista por reconocer la igualdad entre sexos; se ha vuelto más visible la incorporación de mujeres en las diversas áreas públicas, y particularmente en ámbitos laborales (permeados por características instrumentales) la apropiación de rasgos estereotípicamente masculinos por ellas es más común de lo que parece. Por ende la filiación hacia actitudes como la asertividad, la dirección al logro y la competitividad les permiten a las mujeres adaptarse de manera más efectiva a contextos dominados culturalmente por hombres.

La contribución expuesta por la autora antes nombrada, expresa la promoción de nuevos modelos comportamentales y emocionales que no dependen de las características biológicas que posea cada individuo, sino que proponen el replanteamiento de las mismas para edificar un

concepto que incluya e integre los modelos estereotípicamente masculinos y femeninos que desde siempre han sido independientes por mandato social.

Respaldando dicho argumento Rodríguez, et al.,(2010) infieren que la cristalización de rasgos estereotipados genéricamente en adolescentes se debe a la influencia que ejercen en ellos sus padres, docentes y pares, pues son estos tres agentes quienes transmiten intereses, actitudes, metas, creencias, prejuicios y actitudes, promoviendo de manera directa el desarrollo de identidades expresivas o instrumentales.

Complementando lo señalado, Echebarria (2010) expone que la filiación con rasgos expresivos e instrumentales no depende únicamente de los aspectos biológicos, sino se relaciona directamente con la adopción de los roles sociales que ocupan los individuos en el contexto. De este argumento y citando a Osofsky, Osofsky, y Howard (1972, en Shibley, 1991), plantean que construir una identidad de género estereotipada, limita las posibilidades adaptativas de un individuo e impide un ajuste emocional correcto. En contraposición, hablan de una identidad andrógena que posea características instrumentales y expresivas.

Esa identidad andrógena referida con anterioridad, es definida como la unión de rasgos estereotípicamente femeninos y masculinos, no siendo un híbrido en la polaridad de la instrumentalidad y la expresividad, sino convirtiéndose un recurso psíquico que le posibilita a los individuos responder de manera más pertinente a las eventualidades de la cotidianidad (Guastello y Guastello, 2003). Una persona andrógena se identifica en los rasgos estereotipados para ambos géneros, sin que esta condición tenga algún tipo de incidencia en su orientación o identidad sexual (Gartzia, 2010). Lara (1989), le adjudica a Carl Jung la introducción del término androginia, pues este autor especificó que la unificación de la personalidad se alcanza cuando un individuo tiene conciencia de sus componentes femeninos y masculinos.

El concepto de Androginia, surge en los años setenta acompañado de la revolución teórica emprendida al hablar de los rasgos expresividad e instrumentalidad (Echebarría, 2010). Distinguiéndose por ser un enfoque diverso que estudia la integración de la feminidad y la masculinidad como rasgo adaptativo en un mismo individuo (Álvarez, 1992). El ser andrógeno posibilita expresar emociones y cuestiones asociadas a roles sexuales, sin tipificarse en algún estereotipo de rol, y promover la transformación de posiciones que sitúan a un individuo como masculino y femenino (Gartzia, 2010). El poseer rasgos expresivos e instrumentales, permite expresar y apropiar habilidades emocionales designadas a géneros específicos.

Bem (1974) una de las pioneras del término, hacia énfasis en las ventajas que tienen aquellos individuos que transitan entre ambos rasgos, y mencionaba el bienestar emocional y las estrategias de afrontamiento que poseen los andrógenos en comparación a los individuos genéricamente estereotipados (Gartzia, et al., 2012). Del mismo modo, referencia que los individuos que estén sujetos de manera estricta en algún rol de género tienden a filiarse en mayor medida a los modelos deseables para cada sexo, mientras que aquellos que transitan entre lo femenino y lo masculino no se adherirán a las restricciones sociales.

Bem desde 1971 desarrolló estudios sobre identidades de género y androginia, en 1974 consolidó el Bem Sex Role Inventory (BSRI) (Holt y Ellis, 1998), como una medida de la identidad de género a través de la identificación de rasgos expresivos, instrumentales y/o andrógenos. El objetivo de este instrumento era demostrar que era posible dejar de polarizar lo masculino y femenino, y por opuesto a esa postura clásica, poder transitar en ambas características. Tocando este punto es importante mencionar que alrededor del mundo se ha aplicado dicho instrumento como parámetro estandarizado de medida, siendo un referente para la adaptación del mismo a los distintos y particulares contextos y una herramienta que permite conocer la tendencia de rol de cada individuo. Por ejemplo, Barra (2002) construyó un inventario de rol sexual abstrayendo preceptos del BSRI (1974) y ajustando características que fueran congruentes con las transformaciones sociales y culturales que ha tenido la humanidad desde que la autora propuso la prueba. Haciendo uso de una muestra amplia (341 participantes) y simplificando los ítems originales (de 60 a 30) el citado académico estandarizó y validó el instrumento a universitarios chilenos entre los 18 y 60 años bajo el nombre de inventario de rol sexual (IRS), permitiendo que la investigación que se está desarrollando en este trabajo pudiese hacer uso de una herramienta cercana al contexto latinoamericano.

La autora del BSRI, planteaba que para el funcionar emocional efectivo en una sociedad dinámica y compleja, hombres y mujeres deben poseer características expresivas e instrumentales, que les permitieran conseguir metas y relacionarse verdaderamente con su medio y lo que es más importante, implica que rasgos como sociabilidad, empatía y sensibilidad, sean complementarios y no estén en oposición con competencias como la asertividad, orientación a metas e independencia (Gartzia, Pizarro, Aritzeta, y Balluerka, 2011).

Gartzia, et al., (2011) plantean que a nivel social en hombres y mujeres se promueven distintas competencias emocionales, restringiendo la expresión de otro tipo de habilidades

emocionales que no se conciben adecuadas para cada sexo. Esta dualidad refuerza los imaginarios de divergencias radicales en relación al desarrollo emocional de las dimensiones de instrumentalidad y expresividad, y condiciona a que ciertos rasgos sean inalienables entre mujeres y hombres.

En un estudio previo llevado a cabo por Gartzia (2010a), con 27 empresas del país Vasco, demostró que la presencia estereotipada de rasgos masculinos en escenarios laborales limita el desarrollo equitativo en las organizaciones, impide la implementación de modelos de industria basados en personas y obstaculiza el bienestar laboral de trabajadores y directivos. Su aporte contribuye a determinar que no sólo la aceptación de rasgos expresivos o estereotípicamente femeninos es beneficioso para la consecución de objetivos, sino que el alcanzar el éxito empresarial depende de la integración conjunta de rasgos masculinos y femeninos, es decir, desarrollar androginia socia-emocional en el ámbito laboral. Esta investigación resalta el valor de la androginia en el desarrollo de IE. Demostrando que las personas con una identidad de género menos estereotipada (es decir, que apropia tanto rasgos estereotípicamente masculinos, como estereotípicamente masculinos) tiene mayor autoestima y ajuste emocional porque se valen de ambos criterios para dar resolución a los retos emocionales que se presentan en áreas donde se desarrolla la cotidianidad.

En esta línea, Gartzia, et al., (2011) proponen una serie de acciones que fomentan el desarrollo de la androginia emocional en los espacios sociales en los que interactúan hombres y mujeres. Como aspecto relevante que aportan a la presencia de esta habilidad emocional, se encuentra la transformación esquemática de los roles de género que permean los sistemas sociales, argumentando que la Androginia emocional permite la incorporación de hombres en campos explícitamente habilitados para mujeres y viceversa. Asimismo, señalan la valoración de factores que impiden el desarrollo emocional andrógeno (como el desarrollo socialmente apropiado de las competencias emocionales para cada sexo) y la supremacía de los rasgos instrumentales o expresivos en sistemas económicos, políticos o culturales, y los valores estereotípicamente masculinos y femeninos.

Con respecto a la idea expuesta previamente, Tong y Yewchuk (1996) en una investigación que indagaban el papel del autoconcepto en la orientación de rol de 39 estudiantes superdotados de educación secundaria a través del Bem Sex Role Inventory, encontraron que los individuos que se denominaban como andrógenos era quienes presentaban un mayor autoconcepto en

comparación a los sujetos estereotipados, por ende tendían a poseer habilidades cognitivas y emocionales más desarrolladas. Otra investigación desarrollada por Gartzia (2010b) en la que participaron 338 hombres y mujeres españoles trabajadores del sector industrial tuvo como objetivo indagar si las personas con identidad de género andrógena presentarían mayores niveles de IE, que personas con identidad estereotipada. El estudio encontró que efectivamente la proposición planteada fortalece el desarrollo de competencias socioemocionales, sentenciando que únicamente aquellos individuos con identidades de género andróginas tienen la capacidad de generar niveles adecuados de IE.

Otro estudio realizado por Camacho, Regalado, Carrea, Grosso, Geleazzi, Gunthe et al., 2012, contó con la participación de 620 individuos argentinos con una edad media de 35 años. La finalidad era analizar las diferencias en los estilos de humor y las actitudes hacia el amor de mujeres y hombres en función de su rol de género medido a través del BSRI; Los hallazgos indican que las personas que poseen tendencias andrógenas, para este caso las mujeres por encima de los hombres, expresan de manera más efectiva, afectiva, tolerante y desinteresada una emoción como el amor. Asimismo, afirman que el impacto que puede tener un rol de género no estereotipado incide en la salud psicológica de las personas, pues al ser la androginia la integración positiva de los rasgos masculinos y femeninos, aporta esta al desarrollo personal y emocional de los individuos.

Puede considerarse entonces que la unificación de rasgos positivos (como el liderazgo, la autoeficacia, la empatía, y la emotividad) sea un parámetro que promueve la estabilidad en las áreas de ajuste de hombres y mujeres, además de un promotor que deslegitima las características estereotípicamente asignadas a cada sexo.

Trazando un punto de encuentro entre dicho término y el contexto de aplicación de este estudio, se indagó por la incursión del concepto de androginia en los ámbitos escolares formales del entorno colombiano. Aunque particularmente no se hallaron muestras de estudios relacionales en dichas áreas, García (2007) enuncia el concepto de inclusión como lineamiento clave en el desarrollo de entornos educativos sin pautas de segregación. Si bien sus aportes se centran en la promoción de una educación donde se dé cabida a las distinciones étnicas, culturales y sexuales, enuncia que las escuelas deben educar en la diversidad y generar condiciones de reconocimiento de garantías y derechos para todas y todos. Dicho planteamiento puede acercarse al propósito fundamental de la androginia, pues entendiendo que las distinciones

sexuales poseen implicaciones biológicas y emocionales (que cada individuo apropia dependiendo de las características impuestas por su contexto, además de las que asume por ser a fin con su concepto de identidad) el fomentar líneas de intervención desde los centros educativos con enfoques de reconocimiento diferencial, permite el desarrollo de ambientes no estereotipados y la aceptación de emociones y roles que colectivamente han sido previstos para la feminidad y masculinidad normativa.

En este punto es importante mencionar, que aunque existan numerosas investigaciones en IE, son pocas las que han profundizado en el componente de género; y aquellas que han adjudicado ésta noción a sus estudios, se quedan únicamente en nombrar y articular el concepto de manera superficial con la expresión sexo (Gartzia, et al., 2012).

Por ende, y como se ha mencionado a lo largo de ésta contextualización temática, para hombres y mujeres desde los diversos sistemas en los que se desenvuelven, se fomentan que su accionar sea coherente con el sexo al que pertenece. Sin embargo, la propuesta de conceptos como androginia emocional permite ampliar el espectro y posibilitar una nueva concepción de rasgos emocionales asociados al hecho de ser hombre o mujer.

Este acercamiento teórico pretende elucidar las capacidades emocionales, características de la masculinidad y la feminidad, sin implicar que el abordaje desde esta perspectiva apunte necesariamente a la aceptación y el establecimiento de nuevos estereotipos, por el contrario, se sirve de explorar la temática en un espacio formativo de impacto y en un periodo de formación de la identidad como lo es la adolescencia, para hallar puntos de encuentro en las relaciones interpersonales que se promueven entre los géneros con mediación de la IE y los Estilos Cognitivos.

Método

Tipo de Investigación.

El tipo de investigación corresponde al enfoque cuantitativo de corte transversal, que posibilita validar el conocimiento a través de evidencia empírica y sustentar la información estadística estandarizada en este estudio. El sentido transversal de la investigación se explica en la medición de las variables IE, estilos cognitivos y rol sexual en un único momento (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006).

Diseño.

Para el desarrollo de este trabajo se eligió el estudio descriptivo-correlacional, que tiene como fin sistematizar información de las variables del estudio, especificar las características de la muestra participante y así mismo conocer la relación o grado de asociación que existe entre las variables en un contexto en particular (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006).

Participantes

La selección de los participantes fue por muestreo no probabilístico, de un grupo representativo de estudiantes que cumplieran los criterios para el desarrollo de la investigación; la selección de los participantes fue intencional, en función de su accesibilidad y a criterio personal e intencional del investigador. (Lagares & Puerto, 2001). La muestra corresponde a 132 adolescentes estudiantes de décimo y undécimo grado del colegio Manuela Beltrán del municipio de Soacha; 72 hombres y 60 mujeres con edades comprendidas entre los 14 a 19 años.

Variables

Inteligencia emocional: Se define como la habilidad dada por los componentes social y emocional de los individuos para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual (Salovey y Mayer, 1997).

Estilos Cognitivos: Pueden entenderse como “El grado en el que un individuo percibe una parte del campo perceptivo, como separado del contexto que lo rodea, en vez de hacerlo como si estuviera incluido en él, o al grado en que la organización de campo predominante determina la percepción de sus componentes”. Los estilos cognitivos hacen referencia a la forma individual de percibir, procesar y utilizar información, para organizar los datos de la experiencia diaria, es decir el grado en que la persona percibe de manera analítica (Witkin, 1971).

Rol Sexual: Se contextualiza como la variedad de actitudes, comportamientos sociales, y características de personalidad que son apropiadas para cada sexo, sintetizándose en lo que tradicionalmente se ha llamado masculino (instrumental) y femenino (expresivo) para designar conductas y role a hombres y mujeres (Barra, 2004).

Instrumentos

TMMS- 24: La escala rasgo de metaconocimiento emocional de autoinforme (TMMS-24), versión reducida (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) consta de 24 ítems en una escala tipo Likert de 5 puntos (1= nada de acuerdo, 5= totalmente de acuerdo), que según Mayer y Salovey (1997) valora las dimensiones constitutivas de la IE de: atención (8 ítems) nivel de atención que la persona piensa que otorga a sus emociones, claridad (8 ítems) si la persona discrimina las emociones percibidas en cada momento y (8 ítems) reparación emocional. La fiabilidad para cada componente es: Atención (0,90); Claridad (0,90) y Reparación (0,86). Asimismo, presenta una fiabilidad test-retest adecuada (atención $\alpha = 0.60$; claridad $\alpha = 0.70$ y reparación $\alpha = 0.83$). La consistencia interna de las diferentes subescalas oscilaron entre 0,73 y 0,72 (Fernandez-Berrocal, et al., 2004).

Inventario de Rol Sexual (IRS): Versión reducida de la escala original del Bem Sex Role Inventory -BRSI-. Tiene como objetivo evaluar el grado en el cual las definiciones culturales de los atributos femeninos y masculinos deseables se reflejan en la auto-descripción del individuo. El IRS está constituido por 30 premisas divididas en 15 ítems femeninos y 15 ítems masculinos, en formato de respuesta tipo likert de frecuencia de cinco puntos. La consistencia interna del IRS es de un coeficiente alfa de Cronbach se obtuvieron valores de 0,86 para la escala femenina y 0,84 para la masculina (Barra, 2002).

Test de las figuras enmascaradas: Creado por Witkin (1971) evalúa la velocidad de reestructuración perceptual, por medio de la habilidad que tiene un individuo para encontrar figuras geométricas en un contexto perceptualmente complejo (Hederich, 2007). En la presente investigación se empleó una versión adaptada a Colombia por Hederich (2007), que está compuesto por 50 ítems distribuidos en 5 grupos de 10 figuras complejas cada uno, el participante debe marcar el contorno de la figura expuesta en el ejemplo, y seguir la secuencia en un tiempo límite. El formato de aplicación de la prueba EFT han sido estandarizados para la población colombiana por Hederich y Camargo (1999), y su nivel de confiabilidad es del 0,91. La consistencia interna del instrumento es 0.9412.

Procedimiento:

Fase I: Teniendo claros los alcances de este estudio, y la muestra que permitiría desarrollar con éxito ésta investigación, se contactó con la Institución educativa Manuela Beltrán del municipio de Soacha. El centro educativo posibilitó a los psicólogos en formación tomar una franja del horario académico para aplicar la batería de pruebas a los grados que se eligieron como objeto de estudio.

Fase II: Presentación de los objetivos del trabajo de investigación a las y los estudiantes, explicando el criterio personal de participación para quienes quisieran aportar al estudio. Una vez conformado el grupo se aplicó el consentimiento informado (Apéndice 1) y la batería de pruebas (apéndices 2,3,4). La administración de los instrumentos al total de la muestra se realizó en una única jornada, con un espacio de aproximadamente 40 minutos entre cursos.

Fase III: Calificación de los instrumentos y elaboración de la base de datos en excel 2007, que permitió estructurar y clasificar la información por individuo teniendo presentes variables sociodemográficas como el sexo, la edad, el grado, y los puntajes obtenidos en cada prueba. Para el análisis estadístico se hizo uso del programa SPSS IBM Versión 20, que permitió calcular los estadísticos descriptivos como media y desviación estándar; de la misma manera se analizó el coeficiente de correlación de Pearson para establecer la relación entre variables, y la prueba T de student para determinar si existían diferencias respecto al sexo de los participantes en el estudio.

Fase IV: Finalmente se analizan los resultados obtenidos a partir de los referentes teóricos y empíricos que permiten contrastar las correlaciones significativas entre los dominios de IE, los criterios de Rol Sexual y las características de la dimensión Dependencia/Independencia de campo de los Estilos Cognitivos identificados en la muestra de estudiantes. A partir del análisis establecido se sugieren conclusiones, limitantes y posible continuación de la línea de investigación.

Consideraciones Éticas

El trabajo investigativo realizado es orientado por la responsabilidad profesional del psicólogo de contribuir al avance de la disciplina y se rige bajo los preceptos y exigencias propias del ejercicio científico (Giraldo, 1997). Igualmente desarrolla según lo consagrado en la Ley 1090 de 2006, que reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, dictando el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Específicamente esta investigación se enmarca en lo establecido en el título II, artículo dos, numeral cinco (5) donde se establece la obligación de los psicólogos frente a la confidencialidad de la información obtenida en el desarrollo de la investigación; el numeral nueve (9), que hace referencia a la investigación con participantes humanos en la que el profesional en psicología debe abordar la investigación respetando la dignidad y el bienestar de las personas que participan y con pleno conocimiento de las normas legales y de los estándares profesionales que regulan la conducta de la investigación con participantes humanos (Ministerio de la Protección Social, 2006).

Así mismo, el Título VII, capítulo siete (7), artículos cuarenta y nueve (49) y cincuenta y cinco (55), señalan que el profesional que desarrolle la investigación es responsable del conocimiento del tema, la metodología, material, análisis de las conclusiones y resultados, así como los alcances de la correcta divulgación de la información. Además, el psicólogo que realice el ejercicio investigativo debe mantener la objetividad en la manipulación de la información (Ministerio de la Protección Social, 2006).

Resultados

A continuación se enunciarán los hallazgos encontrados en este estudio, precisando en la descripción de datos estadísticos, la relación entre variables y las diferencias respecto al sexo de los participantes en la investigación.

Análisis descriptivo

Al hacer la descripción de los datos sociodemográficos, se encuentra respecto al sexo, que la muestra total de los participantes se encuentra distribuida en un 45% mujeres y un 55% hombres correspondientes a 60 y 72 respectivamente (Figura1).

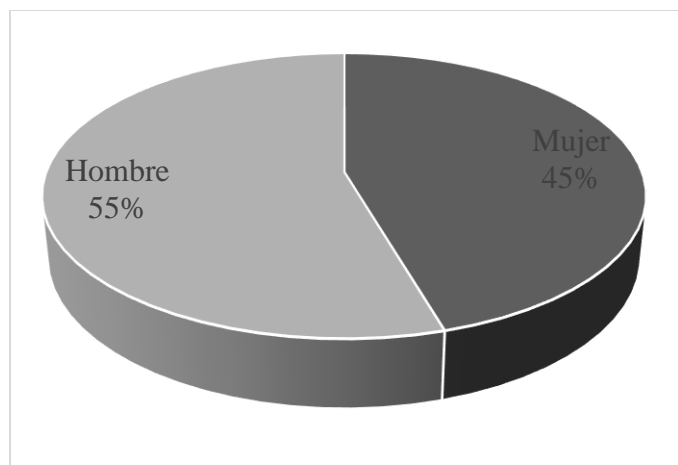


Figura 1 Distribución de la muestra según el sexo de los participantes.

En cuanto a la distribución por edad, en la figura 2 se observan que el 39% de la población corresponde a los 16 años, seguida por el 26% con edad de 17 años. El rango de edad de la muestra se encuentra entre los 14 y 19 años y la media es de 16 años (Tabla 1).

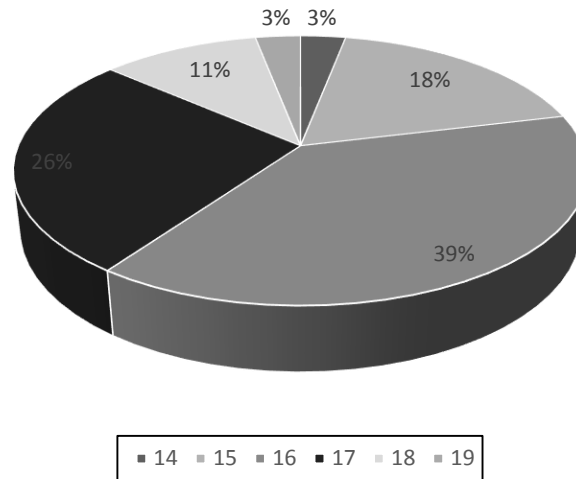


Figura 2 Distribución de la muestra por edad.

Tabla 1: Estadísticos descriptivos, según la edad

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
				Error estándar	
Edad	Estadístico 132	Estadístico 14	Estadístico 19	Estadístico 16,33	Estadístico ,094
N válido (por lista)	132				Estadístico 1,081

En relación a la distribución por cursos, en la Figura 3 se aprecia que los estudiantes del grupo 1002 constituye el 27%; seguido por el grado 1103 con 24%; 1003 con el 21%; 1102 con el 17% y 1104 corresponde al 11% de la muestra.

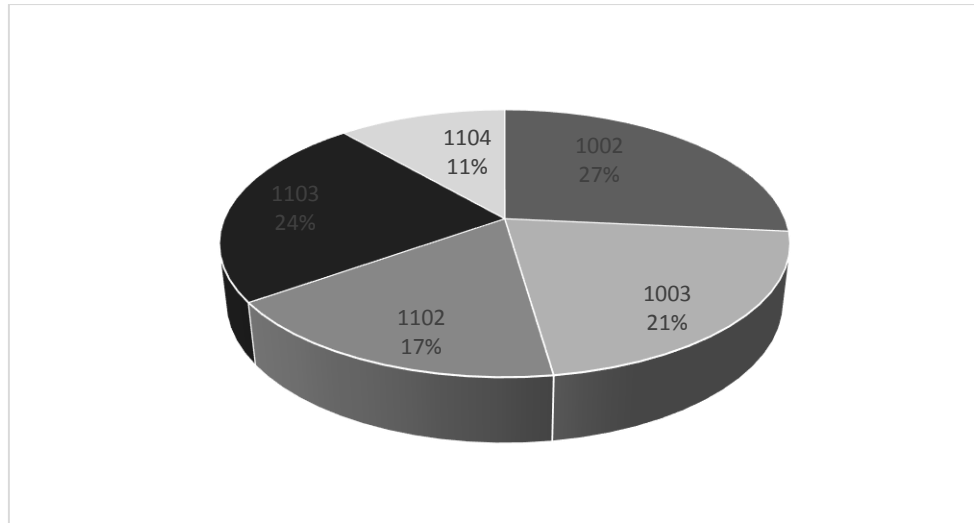


Figura 3 Porcentaje de distribución de la muestra por curso.

Al realizar los análisis descriptivos de las variables de estudio (Tabla 2), se observa que respecto a los dominios de inteligencia emocional el promedio de la muestra en el dominio de atención emocional es de 25,9, lo que denota la capacidad de los estudiantes en sentir y expresar sus sentimientos de una forma adecuada. En cuanto a claridad emocional, el promedio de la muestra fue de 24,93 indicando según la evaluación del TMMS-24, que los participantes poseen la habilidad de comprender los estados emocionales propios; y respecto al dominio de reparación emocional el promedio de 28,78 sugiere que ambos sexos poseen la capacidad de regular sus estados emocionales correctamente.

Respecto la variable género, el promedio de la media en el criterio de expresividad fue de 50.98, mientras que el promedio para instrumentalidad fue de 51.34. De acuerdo a los criterios establecidos en el instrumento a menor diferencia existente en ambos puntajes, menor tipificación de rol sexual en la muestra; es decir, se señala en la misma medida la presencia de rasgos expresivos como emotividad, empatía, sutileza y de rasgos instrumentales como asertividad, autosuficiencia e independencia en la muestra participante del estudio.

De la misma manera, se obtuvo el puntaje promedio para la variable estilo cognitivo dando como resultado 27,8, ubicando a la muestra, según las puntuaciones propuestas para la evaluación del instrumento, en el criterio neutral. Este criterio resalta la presencia de características propias de la dependencia e independencia de campo en los participantes del estudio, permitiéndoles procesar la información de manera más efectiva y responder a las exigencias del contexto.

Tabla 2

Distribución de la media para las variables de estudio

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Atención	132	8	39	25,97	6,107
Claridad	132	8	40	24,93	6,165
Reparación	132	12	40	28,79	6,070
Instrumentalidad	132	32	73	51,34	7,964
Expresividad	132	31	72	50,98	8,862
Estilo cognitivo	132	0	49	27,83	9,320
N válido (por lista)	132				

Ahora bien, la tabla 3 muestra los estadísticos descriptivos que hombres y mujeres obtuvieron en cada factor evaluado. Los resultados indican diferencias respecto al dominio de atención ya que las mujeres obtuvieron un puntaje ligeramente superior a los hombres, mostrando una tendencia de sentir y expresar los sentimientos de una forma más adecuada. En cuanto a claridad emocional, hombres y mujeres tuvieron puntajes significativos. Sin embargo, y según las puntuaciones del TMMS-24, los hombres de la muestra no poseen una adecuada comprensión de sus estados emocionales (<25); mientras que las mujeres sí (<23); mientras que los puntajes de reparación fueron similares en hombres y mujeres sugiriendo que ambos sexos son capaces de regular sus estados emocionales correctamente.

En relación con los criterios de instrumentalidad no se presentan diferencias entre sexos, lo que presume que tanto hombres como mujeres poseen rasgos de independencia, asertividad y orientación a la meta, en tanto que en el criterio de expresividad, las mujeres tuvieron un puntaje más alto que los hombres, sin embargo no es significativo de acuerdo a los parámetros establecidos por el test. De lo anterior se deduce que los resultados obtenidos son dicentes de una poca apropiación estereotípica de la muestra a su sexo, y una tendencia a la identidad andrógena.

Concerniente a la variable de estilos cognitivos, los puntajes para hombres y mujeres no presentan divergencia, es decir que ambos sexos presentan características de Independencia y Dependencia de campo.

Tabla 3

Estadísticos por sexo en cada variable

Sexo		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Atención	Mujer	60	27,83	5,696	,735
	Hombre	72	24,42	6,039	,712
Claridad	Mujer	60	24,88	6,198	,800
	Hombre	72	24,97	6,180	,728
Reparación	Mujer	60	28,77	6,283	,811
	Hombre	72	28,81	5,931	,699
Instrumentalidad	Mujer	60	51,60	8,343	1,077
	Hombre	72	51,13	7,687	,906
Expresividad	Mujer	60	52,57	9,656	1,247
	Hombre	72	49,67	7,972	,939
Estilo cognitivo	Mujer	60	26,20	10,333	1,334
	Hombre	72	29,19	8,210	,968

Análisis Correlacional

Al calcular el coeficiente de correlación de Pearson, con el fin de establecer las relaciones entre las variables de estudio, se evidencian correlaciones positivas significativas a un nivel de 0,01. De las relaciones encontradas en esta investigación todas son positivas y se mencionan como significativas (0,01) (tabla 4).

Los resultados indican una relación positiva entre el dominio atención con el dominio claridad, así como con los atributos instrumentalidad y expresividad, sugiriendo que cuando los estudiantes presentan mayor capacidad de sentir y expresar sus sentimientos de manera adecuada, poseen mayor comprensión de sus estados emocionales, tendencia a la sociabilidad, empatía y sensibilidad, así como mayor identificación con características como asertividad, independencia y orientación a la meta.

También se observa correlación significativa entre el dominio claridad con el dominio reparación y los dos atributos de rol de género; aludiendo a que los estudiantes que poseen claridad en sus emociones, son capaces de regular sus estados emocionales correctamente e identificarse con características expresivas e instrumentales.

Referente a la relación entre reparación emocional con la expresividad y la instrumentalidad, se indica que mayor capacidad de regular estados emocionales, mayor identificación con

características como empatía y atención a las necesidades de otros, así como tendencias de orientación a la meta, ambición e independencia.

Por último, se encontró que los estudiantes que posean rasgos como asertividad, independencia y seguridad, serán capaces de identificarse con actitudes expresivas, es decir, con indicadores como la emotividad, la sociabilidad y la empatía, resumiendo que a mayor instrumentalidad, mayor expresividad.

Tabla 4

Matriz de correlaciones para las variables de estudio

		Atención	Claridad	Reparación	Instrumentalidad	Expresividad	Estilo cognitivo
Atención	Correlación de Pearson		,347**	,154	,187*	,390**	-,026
	Sig. (bilateral)		,000	,077	,032	,000	,765
	N		132	132	132	132	132
Claridad	Correlación de Pearson			,445**	,277**	,248**	-,075
	Sig. (bilateral)			,000	,001	,004	,394
	N			132	132	132	132
Reparación	Correlación de Pearson				,172*	,282**	-,123
	Sig. (bilateral)				,048	,001	,160
	N				132	132	132
Instrumentalidad	Correlación de Pearson					,258**	,089
	Sig. (bilateral)					,003	,311
	N					132	132
Expresividad	Correlación de Pearson						-,144
	Sig. (bilateral)						,100
	N						132

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Análisis de comparación de género

Para determinar si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto a las variables de estudio se calculó la prueba T Student (Tabla 5); los resultados indican diferencias

estadísticamente significativas entre ambos sexos, solo respecto al factor atención, adjudicando un dominio más amplio a las mujeres en la capacidad de sentir y expresar sus sentimientos de una manera más adecuada que los hombres. Para los demás factores no se encontraron diferencias en relación al hecho de ser hombre o ser mujer.

Tabla 5

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Atención	Se asumen varianzas iguales	,001	,982	3,321	130	,001*	3,417	1,029	1,381	5,452
	No se asumen varianzas iguales			3,339	127,984	,001	3,417	1,023	1,392	5,442
Claridad	Se asumen varianzas iguales	,022	,882	-,082	130	,935	-,089	1,082	-2,229	2,051
	No se asumen varianzas iguales			-,082	125,618	,935	-,089	1,082	-2,230	2,052
Reparación	Se asumen varianzas iguales	,152	,697	-,037	130	,971	-,039	1,065	-2,146	2,068
	No se asumen varianzas iguales			-,036	122,862	,971	-,039	1,071	-2,158	2,080
Instrumentalidad	Se asumen varianzas iguales	,573	,451	,340	130	,734	,475	1,397	-2,289	3,239
	No se asumen			,338	121,489	,736	,475	1,407	-2,311	3,261

Expresividad	varianza s iguales									
	Se asumen varianza s iguales	2,41 4	,12 3	1,890	130	,061	2,900	1,534	-,135	5,935
Estilo cognitivo	No se asumen varianza s iguales			1,858	114,39 2	,066	2,900	1,561	-,192	5,992
	Se asumen varianza s iguales	4,86 9	,02 9	- 1,855	130	,066	-2,994	1,614	-6,188	,199
	No se asumen varianza s iguales			- 1,817	111,71 0	,072	-2,994	1,648	-6,260	,271

Discusión

En este apartado se recopilan los objetivos propuestos por esta investigación, y se discuten dichos hallazgos a la luz de la evidencia empírica destacada en el marco conceptual.

El estudio plantea como objetivo general, establecer la relación entre los dominios de IE, los estilos cognitivos y los roles sexuales en los estudiantes de media vocacional del colegio Manuela Beltrán del municipio de Soacha, mediante la aplicación de los instrumentos TMMS-24, Inventario de Rol sexual, y Test de las figuras enmascaradas.

En resumen los hallazgos obtenidos demuestran en primer lugar que la muestra presenta adecuados niveles de atención, claridad y reparación de sus emociones indicando buena Inteligencia Emocional, y reflejando habilidad para percibir los sentimientos, producir emociones que faciliten el pensamiento, reconocer los cambios de emociones y en consecuencia moderar los sentimientos negativos.

A este respecto, los hallazgos de Fierro y Ferragut (2012) en contextos educativos, indican que las puntuaciones altas en inteligencia emocional favorecerían en los estudiantes el logro académico y el bienestar personal. Así mismo, la investigación de Valdez, et al., (2013) contrasta resultados de pruebas de inteligencia con el sexo y los subfactores del MSCEIT, evidenciando que las personas con mayor inteligencia emocional; en el caso de su estudio las mujeres, tienen una capacidad intelectual superior. Por otra parte Pérez y Castejón (2006) analizan la relación entre IE, una medida de CI y de estas dos variables con el rendimiento académico. Los resultados no reafirman el planteamiento de un CI superior, proporcional a buenos dominios de los componentes de IE, pero si relaciona positivamente esta última variable con algunos indicadores de rendimiento académico.

En cuanto a la variable estilos cognitivos, se evidencia que la muestra se ubica en un criterio neutral, es decir, que posee características particulares de la dependencia y de la independencia de campo. Lo dicho anteriormente, se caracteriza mejor bajo el argumento de Meza (1987) en el que enuncia que la dimensión independencia/dependencia de campo se sitúa sobre un eje bipolar, explicando que ante una situación particular las personas pueden ser más o menos independientes o dependientes de campo. Así mismo considera, que no es conveniente identificarse de manera restrictiva con algún extremo de esta dimensión, sino que cada estilo posee cualidades adaptativas ante las necesidades del contexto que le permitirán al individuo abstraer y procesar la información del medio y emitir una respuesta efectiva.

Apoyando el argumento descrito por Meza (1987), es importante resaltar la contribución hecha por Hederich y Camargo en 1999 (citado en Hederich y Camargo, 2001) donde resaltan la variedad cognitiva que se encuentra en el contexto colombiano. Los resultados de la muestra que participó en este estudio pueden ser una aproximación a dicho postulado, pues si bien constituyen una comunidad académica, los participantes pueden distinguirse por la pluralidad cultural que los caracteriza (creencias, costumbres, sexo, edad).

Sin embargo, los resultados obtenidos en esta investigación sobre los criterios de DIC y que los ubica en el criterio neutral, se contraponen con los hallados por Hederich y Camargo (2000), quien encontró en su muestra una acentuada tendencia hacia el estilo Independiente de Campo.

Referente a la variable rol sexual, es pertinente mencionar que Bem (1974) afirma que el poseer rasgos expresivos e instrumentales, les permite a las personas exteriorizar y apropiar habilidades emocionales designadas a géneros específicos. A este respecto, los resultados obtenidos por la muestra de este estudio evidenciaron una tendencia marcada a la androginia, permitiendo señalar que las características con enfoque de género del estudio cumplen con el criterio de androginia emocional descrito; permitiendo a los individuos ampliar su capacidad de ajuste psicológico y de autoestima, y convirtiéndose en un recurso distintivo que le posibilitará a las personas resolver de manera más efectiva las temporalidades de la cotidianidad a diferencia de los sujetos estereotipados en rasgos expresivos o instrumentales (Guastello y Guastello, 2003). En contraposición a lo anterior, Vega (2007) encontró en su investigación desarrollada en el contexto argentino con jóvenes, que una parte representativa de los y las participantes se identificaron con características estereotípicas de su sexo, es decir, que reconocen en ellos/as constructos sociales esperados para sus particularidades biológicas, más que particularidades esperadas para el sexo contrario.

Otro punto a analizar, respecta a las correlaciones significativas encontradas en el estudio, se evidencia que la variable Inteligencia Emocional presenta correlaciones significativas positivas internas entre los dominios atención-claridad y claridad-reparación. La correlación significativa entre los dominios atención y claridad referencian tendencia a un mejor ajuste emocional siempre y cuando la capacidad para percibir los estados emocionales propios no sea muy elevada, puesto que según resultados encontrados en el estudio de Extremera y Fernandez-Berrocal (2005b), una excesiva atención emocional se asocia con características de desajuste psicológico en síntomas depresivos de rumiación del pensamiento; al igual que indicadores bajos

en el componente de claridad predisponen a la dificultad de reparación emocional. En contraste, el estudio indica que los factores del TMMS-24 atención y claridad emocional correlacionados negativamente entre sí y vinculados a los indicadores más bajos en la medición de supresión de pensamientos, tiende a provocar vulnerabilidad y desajuste psicológico ante la sintomatología depresiva. Resultados similares se observan en la investigación de Martín, Harillo y Mora (2008) constatando que existe una relación directamente proporcional entre buenos niveles de IE e indicadores de óptima salud mental.

Con respecto a las correlaciones entre los dominios de IE y los criterios de expresividad e instrumentalidad; Al referirnos al dominio atención se destaca como los participantes que poseen una identidad andrógena, es decir, que apropián rasgos expresivos e instrumentales, tienen la capacidad adecuada de sentir y expresar sus emociones. Una investigación elaborada por Bar-on (2006) soporta que en la dimensión de atención las mujeres presentan puntuaciones superiores que los hombres, procesando de manera más efectiva las emociones y desarrollando criterios de orientación interpersonal. Sin embargo, este estudio contrasta este argumento, pues la muestra participante obtuvo un puntaje representativo en este dominio emocional que deduce que los individuos que se identifiquen con rasgos femeninos y masculinos independientemente de su condición biológica, tendrán la capacidad de expresar y sentir las emociones de manera más adecuada.

Por otra parte, los hallazgos de la correlación entre los componentes de claridad y reparación emocional, permiten deducir que los sujetos participantes poseen más habilidad para discriminar los estados emocionales propios, procurando emitir una respuesta más óptima de valor adaptativo y favoreciendo la reparación de estados emocionales adversos. La correlación hallada queda ilustrada con gran precisión en estudio de Salovey y Mayer (1995), en el que se identificó una relación positiva entre los subfactores de claridad y reparación. Ante los resultados experimentales analizados, concluían que puntuaciones altas en estos componentes, desencadenaron una disminución en la intrusividad de pensamientos negativos, generando en consecuencia estados más positivos en los sujetos, es decir, el efecto modulador del ajuste psicológico tiene mejor pronóstico cuando los individuos son dúctiles en la discriminación de sus estados emocionales y resuelven con mayor facilidad reemplazar emociones negativas por positivas. Al respecto Fernández- Berrocal, et al., (2012) demuestra que las mujeres puntúan más alto en las ramas de facilitación, comprensión y gestión de las emociones de la MSCEIT, lo cual

es proporcional a una adecuada discriminación y reparación de los estados emocionales adversos, aportando argumentos parciales a la creencia, que atribuye a la mujer mayor dominio de los procesos emocionales.

Además, Gartzia y colaboradores (2012) mencionan en su estudio que la identificación con rasgos estereotípicamente femeninos o masculinos está relacionado con la forma en que los individuos estructuran sus pensamientos, sentimientos y conductas. Por ende y apoyados en los hallazgos de esta investigación, se encontró una correlación significativa entre el dominio de claridad con características de la escala expresiva e instrumental, que puede explicarse gracias a las contribuciones hechas por Barra (2002) al estructurar un inventario que identificara particularidades para cada género. Si la muestra posee rasgos expresivos e instrumentales que se presenten con la misma persistencia y con medidas menos polarizadas, como en el caso de esta correlación, se deduce que la muestra tiene el dominio de comprender adecuadamente sus estados emocionales. De esta forma se reafirma el planteamiento elaborado por Gartzia y colaboradores (2012) al determinar que entre menos estereotipada esté la identidad de un individuo, este demostrará niveles superiores de IE y en este caso, específicamente en el dominio de claridad, que aquellos sujetos que se encuentran ceñidos a un prototipo identitario expresivo o instrumental.

Con respecto al dominio de reparación emocional, la literatura argumenta bajo los aportes propuestos por Conway et al., (1994) que los individuos que se identifican con rasgos instrumentales independientemente de su sexo, moderan mejor las emociones negativas que los sujetos expresivos. No obstante, la evidencia empírica demuestra que cuando una persona indistintamente de su condición biológica tiende a la identidad andrógena, puede integrar y complementar las características de cada criterio y garantizar una regulación correcta de los estados emocionales (Bem, 1974).

Los datos correlaciones encontrados en este trabajo de investigación, respecto a los criterios de expresividad e instrumentalidad, sugieren que al presentar un tipo de identidad de género menos estereotipada, los individuos potenciarán y harán uso de la integración de características masculinas y femeninas para responder adaptativamente a las situaciones cotidianas y predecir con éxito el desarrollo de habilidades en la atención, comprensión y reparación de las emociones (Álvarez, 1992; Gartzia, et al., 2011).

En el análisis de las diferencias de medidas entre sexos se señala la distinción significativa entre las puntuaciones superiores obtenidas por las mujeres de la muestra en atención. Al respecto, y citando nuevamente el estudio propuesto por Bar-on (2006), sustenta que las mujeres tienden a experimentar y expresar sus emociones con más fuerza que los hombres, identificándose y puntuando de manera elevada en el criterio de atención. Otra idea que soporta la relación hallada en este estudio, es la premisa expuesta en el IRS (Barra, 2002), que sitúa dentro de las características expresivas cualidades como la emotividad y la expresividad de pensamientos y emociones, y sí se tiene presente la definición de atención como la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de la forma adecuada, se evidencian puntos de encuentro que podrían explicar el por qué las mujeres puntúan más alto en este dominio de la inteligencia emocional.

Conclusiones

El encontrar puntajes significativos en los dominios de la IE (cumpliendo cada criterio), y corroborando que la muestra posee una tendencia a la expresión de rasgos expresivos e instrumentales, permite pensar en una propuesta que fomente desde espacios instructivos como la escuela, este tipo de habilidades y competencias con mayor persistencia para que se replique en los contextos donde los jóvenes construyen sus realidades y trasciendan a la colectividad.

A partir de los objetivos planteados y de los resultados encontrados, se considera que los aportes hechos por ésta investigación pueden servir de precedente para continuar la línea de estudio en Inteligencia Emocional y género en el contexto Colombiano y específicamente en el espacio educativo donde se exponen dichos componentes en cada dinámica de intercambio del individuo con su entorno.

De la misma manera y considerando que el TMMS-24 es uno de los instrumentos de mayor uso en la evaluación de la Inteligencia emocional, se considera importante desarrollar estudios que posibiliten la medición de la totalidad de las competencias de inteligencia emocional y no solo tres como lo hace esta escala de autopercepción.

Las pruebas de ejecución en el modelo de habilidad emocional proporcionan un resultado de los dominios de la IE más aproximado a la realidad interpersonal e intrapersonal de las personas, pero no resulta un instrumento práctico al momento de la aplicación para estudios con muestras grandes de población.

Cada vez es mayor el interés por estudiar la IE dentro de los contextos educativos, relacionándola con variables presentes en la formación académica de estudiantes adolescentes, pero aún no se resuelve totalmente si este constructo medido con pruebas que operacionalizan los dominios que la constituyen como meta-habilidad es un indicador de mejores capacidades intelectuales. A pesar de esto, las investigaciones apuntan positivamente a una relación entre el rendimiento académico y los dominios de la IE.

Investigaciones sobre estos constructos, posibilitan la inclusión de otras variables tanto psicológicas: Estados emocionales, adaptación al contexto ó contextuales: Estilos parentales, estilos pedagógicos, que permitan dar cuenta de cómo la inteligencia emocional y la manera en que se percibe y procesa la información en un sentido adaptativo se presenta tanto en hombres y mujeres y de esta manera brindar las herramientas que los espacios educativos y familiares requieran para afrontar de manera efectiva las conductas de los adolescentes.

Este trabajo arrojó resultados importantes en dos de las variables estudiadas, permitiendo encontrar correlaciones entre las habilidades emocionales y las temáticas vinculadas a la perspectiva de género. La posibilidad de enlazar dos componentes presentes en las interacciones humanas, invita a continuar con la réplica y los replanteamientos de la enseñanza de desde una visión holística que incluya la formación humana con conocimientos práctico-teóricos, competencia emocionales, y características no estereotipadas de un rol de género.

Aunque el género ha sido una variable de especial interés para la psicología y que ha sido abordado desde diferentes constructos, se encuentran limitantes respecto a estudios actuales que evalúen el rol de género desde la perspectiva propuesta por Bem en los años setentas, limitando el desarrollo a profundidad de las temáticas y orientando quizá, a investigadores y académicos a ajustarse a posturas que resultan descontextualizadas y en oposición a los cambios sociales emprendidos en los últimos años. Sumado a esto, otra de las limitaciones se asocia a la poca disponibilidad de instrumentos psicométricos que permitan soportar los estudios y que se adapten a las características de la población, restringiendo la producción de trabajos académicos que le aporten a la disciplina y a los temas que particularmente se desarrollan en este trabajo de grado.

Ante las crecientes luchas de colectivos feministas y la reivindicación histórica de mujeres (en su mayoría) por un estado equitativo e incluyente, investigaciones de este corte aportan ampliar el panorama para preguntarse por el trato igualitario entre sexos. La aproximación a conceptos como androginia, reafirman y apoyan teóricamente un fenómeno que se encuentra latente en la actualidad: la propuesta del enfoque de género en escenarios colectivos como las organizaciones, los contextos educativos y los espacios sociales (la familia y la comunidad) en que hombres y mujeres desarrollan su ciclo vital.

Los estudios empíricos que relacionan los EC en la dimensión Dependencia/Independencia de campo con IE son escasos, aun así, desde el marco teórico de cada variable se reconocen puntos de análisis, que comparten características en los procesos afectivos y en las aptitudes cognitivas. Para siguientes estudios es necesario tener control sobre más variables intervinientes como datos sociodemográficos, tipo de educación impartida y rendimiento académico.

En el ejercicio profesional, los resultados encontrados en esta investigación son propicios para referir propuestas educativas desde estrategias diversas, centradas en ejercicios vivenciales que inciten al desarrollo individual de habilidades emocionales, con mayor aprovechamiento de la dimensión cognitiva y sin estereotipos de género.

Referencias

- Acevedo, C. (2013). Caracterización de los estilos cognitivos de estudiantes de básica primaria de dos instituciones educativas de la comuna 8 de la ciudad de Manizales. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/99/browse?value=Acevedo+Cifuentes%2C+Carolina&type=author>
- Aguíniga, C. y Sebastián, J. (1987). *Entrevista con Sandra Bem*. Sexo y Género ISSN 0210-939. pág.3-12. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65997>.
- Álvarez, A. (1992). *Identidad sexual, salud mental y socialización en jóvenes adultos universitarios*. Instituto de Investigaciones Psicológicas: Actualidades en Psicología. Vol.8, N° 71.
- Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional, estudios sobre educación, Barcelona, Issue 11, Universidad de navarra. Recuperado de: <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02-articulos/monografico/bisquerra.PDF>.
- Amador, J. (1992). *Eficacia en la resolución de tareas de aprendizaje en función del estilo cognitivo dependencia-independencia de campo* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Archer, D. y McDaniel, P. (1995). *Violence and gender: Differences and similarities across societies*. En A. Sánchez, V. Moreira y L. Mirón (2011). *SEXO, GÉNERO Y AGRESIÓN Análisis de la relación en una muestra de universitarios*. Boletín de Psicología, No. 101, 35-50.
- Ashmore, R. (1990). *Handbook of personality: Theory and research*. En Tapia, S. (2009). *Develar la discriminación de género mediante la actividad docente en un contexto universitario, Tesis Doctoral*. Valladolid.
- Bar-On, R. (2006). *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*. Psicothema, Vol. 18, Pág 13-25. España: Universidad de Oviedo.
- Bar-On, R., Brown, J.M., Kirkcaldy, B & Thome, E. (2000). *“Emotional expression and implications for occupational stress: an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)”*. En Suberviola, I., y Campión, S. (2001). *¿Somos o nos hacemos emocionalmente diferentes? la variable género en la evaluación de las competencias emocionales en alumnado de la Universidad de la Rioja. III congreso Universitario Nacional "Investigación y género"*. Sevilla: España.

- Barra, E. (2010). *Bienestar psicológico y orientación de rol sexual en estudiantes universitarios*. Terapia Psicológica, 28 (1), 119-125.
- Barra, E. (2004). *Validación de un inventario de rol sexual construido en Chile*. Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 36, N° 1, pág 97-106.
- Barra, E., (2002). *Construcción de un inventario de Rol Sexual en universitarios Chilenos*. Revista Intercontinental de Psicología y educación, Vol. IV, N. 2.
- Barrios, I. (2012). *Relación entre los estilos cognitivos y las estrategias didácticas en un grupo de docentes de la ciudad de Bogotá*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Tesis de Maestría.
- Barrios, I., Vera, L. (2013). *Relación entre los estilos cognitivos y las estrategias didácticas en un grupo de docentes de la ciudad de Bogotá*. ISSN: 2011-7191. Enero a Diciembre de 2013 Mov.cient.Vol.7 (1):144-157.
- Bem, S. (1993). *Las lentes de género: transformando el debate sobre la desigualdad sexual*. New Heaven. Universidad de Yale.
- Bem, S. (1982). En Bassanto A. y Villamediana V. (2010). *Los roles de género y su relación con la orientación académica en los estudiantes de segundo año de bachillerato del colegio Augusta Urrutia ubicado en la ciudad de Quito Cantón-Quito 2010*. Quito: Universidad Técnica Particular de la Loja.
- Bem, S., (1979). *Theory and measurement of Androgyny: A Reaply to Pedhazur Tetenbaum an Locksley-Colten Critiques*. Journal of personality and social Psychology, 37, pág 1048.
- Bem, S.L. (1974). *The measurement of psychological androgyny*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol.42.
- Bermúdez, M. P. Álvarez, T. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre Inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychológica*, 001, 27-32.
- Blakemore, J. O., Berenbaum, S. A., y Liben, L. S. (2009). *Desarrollo de Género*. Nueva York: Psychology Press.
- Bonder, G.(1993). *La igualdad de oportunidades para mujeres y varones. Una meta educativa. Programa nacional de promoción de la mujer en el área educativa*. Buenos Aires: UNICEF.
- Bonilla, A. (1998). *Roles de Género*. Madrid: Alianza Editorial.
- Boring E.G: *Historia de la Psicología Experimental*. Trillas, México, 1985.

- Bourne, V. J., y Maxwell, A. M. (2010). *Examining the sex difference in lateralisation for processing facial emotion: Does biological sex or psycho-logical gender identity matter?*. Neuropsychologia Vol. 48. University of Dundee, Dundee, United Kingdom.
- Butler, J. (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge. Pág 7.
- Camacho, J., Regalado, P., Carrea, G., Grosso, C., Geleazzi, F., Gunther, G., Gasco, M., Delfino, A., y Ramos, J. (2012). *Actitudes hacia el amor y estilos de humor en mujeres y varones: ¿Nos diferencia el sexo o el género?*. Argentina. Psiencia, Revista Latinoamericana de ciencia psicológica. Vol. 4-ISSUE1.
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange Theory of emotion: A critical examination and an alternative theory. *American journal of psychology*.
- Castellanos G. (2006) *Sexo, género y feminismo: Tres categorías en pugna*. Cali: Universidad del Valle; Centro de estudios de Género, mujer y sociedad/ La manzana de la discordia. ISBN:958-670-528-5.
- Coello, M., y Fernández J. (2011). Actitudes hacia las mujeres de los esquemáticos frente a los no esquemáticos de género. *Psicothema*. Vol.23, n°2, pp.180-188. ISSN0214-9915 CODEN PSOTEG.
- Conway, M., Giannopoulos, C., y Stiefenhofer, K. (1990). *Response styles to sadness are related to sex and sex-role orientation*. Sex Roles, Vol. 22.
- Coon, D. y Mitterer, J. (2010). *Introducción a la psicología acceso a la mente y la conducta*. Cap 11. Duodécima edición: Cengage Learning.
- Cortés, J., Barragán, C., Vázquez, M. (2002) *Perfil De Inteligencia Emocional: Construcción, Validez Y Confiabilidad*. Salud Mental, Vol. 25, No. 5.
- Crawford, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: Mc-Graw-Hill.
- Crooks, R y Baur, k. (2009) *Nuestra sexualidad*. México, Cengage Learning Editores S.A
- De Zubiría, J., Peña, J. S., y Páez, M. (2007). *Los estilos cognitivos en el Instituto Alberto Merani*. Proyecto de investigación para obtener el título de bachiller científico.
- Deaux, K. y Kite, M. (1993). En Donado, M. R. (2010). *Sexismo, rasgos de personalidad, y síntomas psicopatológicos en adolescentes colombianos*, Tesis Doctoral. España: Universidad del País Vasco.

- Deaux, K., (1984). *individual differences to social categories: Analysis of a decade's research on gender*. American Psychologist, 39, 105-116.
- Díaz-Aguado, J. y Martínez, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde educación secundaria*. Psicología Educativa Vol. 16, n.º 1, 2010 - Págs. 77-88 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid Recuperado de ISSN: 1135-755X - DOI: 10.5093/ed2010v16n1a7 Madrid: Instituto de la Mujer.
- Díaz-Guerrero, R. (1972). *Hacia una teoría histórico-bio-psico-socio-cultural del comportamiento*. México: Trillas.
- Diosa, J, Rodríguez, M., y Romero, F. (Diciembre de 2013). Inteligencia emocional en un grupo de adolescentes del grado once de una Institución Educativa del Municipio De Envigado (Antioquia), Colombia: una prueba piloto. *Revista Psicoespacios*, 7(11), pp.203-215, Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>.
- Eagly, A. (1987). *Diferencias sexuales en la conducta social: una interpretación del rol social*. Estados Unidos: Purdue University.
- Echebarria, A. (2010). *Role Identities versus Social Identities: Masculinity, Femininity, Instrumentality and Communality*. Asian Journal of Social Psychology, Pág 30-43.
- Egan, S. K. y Perry, D. G. (2001). *La identidad de género: un análisis multidimensional con implicaciones para el ajuste psicosocial*. Nueva York: Psychology Press.
- Ekman, P. (2007). *Emotions Revealed, Second Edition: Recognizing Faces and Feelings to Improve communication and Emotional Life*. Holt Paperbacks; 2nd edition.
- Ekman, P., Levenson, R, & Friesen, V. (1983). Autonomic Nervous System Activity Distinguishe Between Emotions. *Science*, 1983, 221, 1208-1210. En: Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México: McGraw-Hill Interamericana. Tercera edición, capítulo 15.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2005a). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and Incremental validity using the Trait Meta-mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
- Extremera, N, y Fernández- Berrocal, P. (2005b). Inteligencia Emocional Percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*. 11(2-3), pp, 101-122.

- Extremera, N, Fernandez-Berrocal, P., Mestre, J y Bozal, R, (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología* [En línea]. Volumen 36, N° 2. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Pablo_Fernandez-Berrocal/info.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116.
- Fernández-Berrocal, P y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. [En línea]. Zaragoza, España: Universidad de Zaragoza, 19(3), pp. 63-93. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>.
- Farré , C. (2003). *Enciclopedia de la psicología*. Cap.8 . México: Paidós.
- Fernandez-Berrocal, P, y Extremera, N. (2013). *La inteligencia emocional en adolescentes*. En *Revista Padres Y Maestros*. Laboratorio de emociones No 352. Universidad de Málaga.
- Fernandez- Berrocal,. Cabello, R,. Castillo,. R, y Extremera,. N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The Mediating effect age. *Behavioral Psychology*, 20(1), 77-89.
- Fernández-Berrocal, P, y Extremera, N. (2008). *La Inteligencia Emocional Como Una Habilidad Esencial En La Escuela*. En: OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) Universidad de Málaga, España.
- Fernández-Berrocal, P. Extremera, N. & Ramos, (2004). Validity and reliability of the spanish modified versión of the trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, 94, 751- 755.
- Fernández-Berrocal, P. Extremera, N. (2003). *¿En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional?*. *Psicología Social*,1. España. Universidad de Málaga.
- Ferragut,. M., y Fierro, A. (2012). *Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes*. *Revista Latinoamericana de psicología*, 44(3), 95-104.
- García, C. (2007). *Diversidad sexual en la escuela, dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá, Colombia: Colombia Diversa. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-169202_archivo.pdf
- García, L. (2007). *Breve historia de la psicología*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores S. A.
- Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica S. A.

- Gardner, H (1997) *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México. Fondo de Cultura Económica. Pg. 44-62
- Gardner, H (1983) *Frames of mind*. New York: Basic Books
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka N., y Barberá, E (2012). *Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales*. Anales de psicología, Vol. 28. España.
- Gartzia, L., Pizarro, M., Aritzeta, A., y Balluerka, N.(2011). *Mujeres, hombres y desarrollo emocional: propuestas para el cambio*. Caleidoscopios de género: voces, pensamiento y acciones para el cambio. Infografía. Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco.
- Gartzia, L. (2010). *From “Thik Male” to “Think Androgynous: : Implications for gender organizational functioning in XXI Century organizations”*. European Dissertation, University of the Basque Country.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Guastello, D., y Guastello, J.(2003). *Androgyny, Gender Role Behaivor and Emotional Intelligence among collage students and their parents*. En Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka N., y Barberá, E (2012). *Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales*. Anales de psicología, Vol. 28. España.
- Hardy. T. (1992). *Historia de la psicología*. Madrid Debate
- Harris, A., (1994). *Ethnicity as determinant of Sex Role Identity: A Replication Study Of Item Selection for the Bem Sex Role Inventory*. Sex Roles, 31, 241-273.
- Harris, O. y Young, K. (1979). *Antropología y feminismo*. Barcelona: Anagrama.
- Hederich, C. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hederich, C. (2004). *Estilo cognitivo en la dimensión de Independencia-Dependencia de campo- Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de L'Educació.
- Hederich, C., Camargo, A. (2001). *Estilos cognitivos como modalidades de procesamiento de la información*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Colciencias.
- Hederich, C., y Camargo, A. (2000). *Estilo cognitivo y logro educativo en el sistema educativo de la ciudad de Bogotá*. Universidad Pedagógica Nacional: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico

- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. Capítulo 5. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. Capítulo 7. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Hogg, M. A. (2001). *A Social Identity Theory of Leadership*. *Personality and Social Psychology Review*. Vol. 5, No. 3, 184–200 Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Holt, C. y Ellis, J. (1998). *Assessing the Current Validity of the Bem Sex-Role Inventory*. *Sex Roles*, Vol. 39, Nos. 11/12, 1998.
- James, W. (1884). What is the emotion?. *Mind*, 9, 188-205. Recuperado de: http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/what_is_an_emotion_-_william_james.pdf
- Kleinginna y Kleinginna (1981). A Categorized List of Emotion Definitions, with Suggestions for a Consensual Definition Motivation and Emotion, Vol 5, No. 4 (p. 345-359)
- Kring, M, y Gordon, H. (1998). *Sex Differences in Emotion: Expression, Experience, and Physiology*. En Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka N., y Barberá, E. (2012). *Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales*. *Anales de psicología*, Vol. 28. España.
- Lagares, P., Puerto, J. (2001). *Población y muestra. Técnicas de muestreos*. Management Mathematics for European Schools. Universidad de Sevilla.
- Lamas, M. (2000). *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia. Cuicuilco, Volumen 7; núm. 18.
- Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid, Crítica [Colección Feminismos], 413 pp. ISBN: 84376129@X
- LAzarevich, I., Delgadillo, H., Carrasco, F., y Méndez, I. (2006). *Tipologías de roles de género en estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco*. *Revista Ciencia Clínica*, 7 (1), 12-18. Recuperado de: <http://www.uacm.edu.mx/uacm/Portals/3/4%20Documentos/II%20COLOQUIO%20INTERNACIONAL%20DE%20ESTUDIOS%20SOBRE%20VARONES%20Y%20MASCULINIDADES/seccion-iv-identidad.pdf>
- Lara, M. A. (1989). *Análisis factorial de dos inventarios de roles sexuales: muestra de obreros mexicanos*. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 35 (1-2), 39-47.

- López, F. (1988). *Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género: nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.
- López, M. (1993). *Tipicidad de identidad de género y comparación intergrupala*. Revista de psicología social. Vol 8, pág 181-200. ISSN 0213-4748.
- López, O., Hederich, C., Camargo, A. (2011). *Estilo cognitivo y logro académico*. Educ.Educ. 14(1):67-82.
- Mandler, G. (1975). *Mind and Emotion*. New York, Wiley
- Martin, C. y Halverson, F. (1981). En García, L. P. (2005). *Identidad de género: Modelos explicativos*. España: Escritos de Psicología, Universidad de Huelva.
- Martin, M, Harillo, D y Mora, J. (2008) Relación entre inteligencia emocional y ajuste psicológico de una muestra de alumnos de enseñanza secundaria. *Ansiedad y Estrés*. 14(1), 31-41. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684279>
- Martínez, I. y Bonilla, A. (2000). *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia: Universitat de València.
- Mayer, J.D. and Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In: Salovey, P. and Sluyter, D. (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, pp. 3–31. Basic Books, New York.
- Mayer, R. E. (1983). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Mead, M. (1973). *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Barcelona: Editorial Laia. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/moyapu/mead-margaretsexoytemperamentoensociedadesprimitivas>.
- Merino, E, Martínez,R y Díaz-Aguado, J.(2010). *Sexismo, Inteligencia emocional y Adolescencia* *Psicología Educativa*. 16(1), pp, 77-88. DOI: 10.5093/ed2010v16n1a7.
- Ministerio de educación, (2006). Plan decenal de educación 2006-2016. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-article-249420.html>
- Ministerio de Educación Nacional, (1995). Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior (Icfes), Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/colombia/col04.pdf>.

- Ministerio de la Protección Social. (2006). *Ley número 1090 de 2006*. Recuperado de http://www.colpsic.com/portal/tribunales_archivos/LEY_1090_DE_2006_actualizada_marzo_2012.pdf.
- Ministerio de Salud. (1993). *Resolución 8430 de 1993*. Recuperado de http://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Documentos/Investigacion/comite_de_etica/Res_8430_1993_-_Salud.pdf.
- Molero, C., Saiz, E., y Esteban C. (1998). *Revisión histórica del concepto inteligencia: Una aproximación a la inteligencia emocional*. Revista Latinoamericana de psicología. Vol. 30, N° 1 11 – 30.
- Montoro, L., Alonso, F., Esteban, C., Toledo, F. (2000). *Variables Personales y Conducción, del Manual de Seguridad Vial: El Factor Humano*. España: Editorial Ariel Intrus. Capítulo 8. Recuperado de: http://www.educaenlinea.com/dipsegv/lecturas/2_2a_Variables_personales_y_conduccion.pdf.
- Montoya, D., Taborda, J., y Dussán C. (2013). *Caracterización de los estilos cognitivos en la dimensión de dependencia-independencia de campo en estudiantes de último año de formación de los programas de licenciatura de la Universidad de Caldas – período 2013*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.No. 2, Vol. 9, pp. 135-160. Manizales: Universidad de Caldas.
- Moya, J. Valiente, P, y García, L. (1990). La teoría de las emociones de James-Lange. *Revista de historia de la psicología* - 11(3-4), 19-28 Recuperado de: <http://www.revistahistoriapsicologia.es/revista/1990-vol-11-n%C3%BAm-3-4/>
- Murphy, A., y Janeke, A. (2009). *The relationship between Thinking Styles and Emotional Intelligence: an exploratory study*. África: South African Journal of Psychology, 39 (3). PP 357-375. ISSN0081-2463. Recuperado de: <http://sap.sagepub.com/content/39/3/357.refs>
- Osofsky, J, Osofsky, H, y Howard. (1972). *Androgyny as a Life Style*. En Shibley, J. (1991). *Psicología de la mujer: la otra mitad de la experiencia humana*. The psychology of women. Cuarta edición.
- Palacios, J. e Hidalgo, V (1999). *Desarrollo psicológico y educación, Vol. I*. Madrid: Alianza.
- Palmero, F, Fernández, E, Chóliz, M, y Martínez-Sánchez, F. (2002). *Psicología de la motivación y emoción*. Madrid España: McGraw-Hill/Interamericana.

- Parsons, T., y Bales, R. F. (1955). *Family, socialization and interaction process*. En Díaz-Loving, Rivera y Sánchez (2001). *Rasgos instrumentales (masculinos) y expresivos (femeninos), normativos (tipicos e ideales) en México*. Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 33. México.
- Pérez- Pérez, N. y Castejón, J. (2006). *La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Ansiedad y Estrés: Universidad de Alicante. ISSN: 1134-7937. 12(2-3), 393-400.
- Profamilia (2014) *SEXUALIDAD: cuadernillo estudiantil*. Página 5.
- Redorta, J. Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a Manejar las emociones*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México: McGraw-Hill Interamericana. Tercera edición, capítulo 15.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Malhães, M., y Carrera M. (2010). *Los rasgos expresivos e instrumentales de la comunidad educativa española: estudiantes, padres/ madres y docentes*. SUMMA Psicológica UST. Vol. 7, No 2, 75 - 82 ISSN 0718-0446.
- Rocha, T. y Díaz, R. (2005). *Cultura de género: una brecha ideológica entre hombres y mujeres*. Universidad Nacional Autónoma de México. Volumen 21; núm 1.
- Rubin, G. (1975) citada por; Castellanos G. (2006) *Sexo, género y feminismo: Tres categorías en pugna*. Cali: Universidad del Valle; Centro de estudios de Género, mujer y sociedad/ La manzana de la discordia. ISBN:958-670-528-5.
- Sánchez, T.(2007). *Inteligencia Emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia. Su relación con el clima familiar y la salud mental*. España. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. ISBN: 978-84-8427-604-3.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). *Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale*. In J. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- Sawa, H. (1966). "Analytic thinking and synthetic thinking". *Bulletin of Faculty of Education*. En Montoya, D., Taborda, J., y Dussán C. (2013). *Caracterización de los estilos cognitivos en la*

- dimensión de dependencia-independencia de campo en estudiantes de último año de formación de los programas de licenciatura de la Universidad de Caldas – período 2013*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.No. 2, Vol. 9, pp. 135-160. Manizales: Universidad de Caldas.
- Schachter, S; Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, Vol 69(5), Sep 1962, 379-399. Doi:10.1037 / h0046234 .
- Scherer, K.R. (1984). On the nature and function of emotion: a component process approach. In Klaus R. Scherer and Paul Ekman (Ed.), *Approaches to emotion* (pp. 293–317). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spence, J, y Helmreich, R. (1978). *Masculinity and femininity: Their psycho-logical dimensions, correlates and antecedents*. Austin: University of Texas Press.
- Sterneberg, R. (1999). *Estilos de pensamiento*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Stenberg, R. J. y Powell, J.S. (1989). Teorías de la Inteligencia. En R.J. Stenberg (Ed.) *Inteligencia humana, IV Evolución y desarrollo de la inteligencia* (pp. 1503-1540). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tong, J., Yewchuk, C. (1996). *Self-Concept and Sex-Role Orientation in Gifted High School Students*. *Gifted Child Quarterly*, v40 n1 p15-23.
- Tesouro, M.; Palomanes, M.; Bonachera F.; y Martínez, L. (2013). *Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia*. Tendencia Pedagógica N° 21. Universidad de Girona. España.
- Ugarriza, N, y Pajares Del Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en muestra de niños y adolescentes. *Persona* 8, 2005, 11-58
- Valadez, M., Borges, M., Rubaraba, N., Villegas, K., y Lorenzo ,M. (2013). La inteligencia emocional y su relación con el género, el rendimiento académico y la capacidad intelectual del alumnado universitario. *Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 395-412. Recuperado de:<http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.12204>.
- Vega, V. (2007). Adaptación argentina de un inventario para medir identidad de rol de género. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 39, No 3, 537-546. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Verduzco, I, Fernández, M., y Vargas, M. (2010). *La caracterización de las redes de amistad de varones jóvenes: su impacto sobre la violencia*. México: GENDES a.c.

- Winstead, A., Derlega, J., y Unger, K. (1999). Sex and gender. En Torres, M. (2005). *La categoría de género como problema epistemológico a la luz de El género en disputa*. Pág 27.
- Witkin, H., Dyk, R., Faterson, H., Goodenough, D., & Karp, S. (1962). Psychological differentiation. New York: Wiley
- Witkin, A., Moore, A., Goodenough, R. & Cox, W. (1977). *Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications*. Review of Educational Research 47(1), 1-64. En Estilos cognitivos traducción al Castellano (1985). Madrid: editorial Pirámide.
- Witkin y Goodenough (1971). *Manual of Embedded Figures Tests, Consulting*. En De Zubiría, J., Peña, J. S., y Páez, M. (2007). *Los estilos cognitivos en el Instituto Alberto Merani*. Proyecto de investigación para obtener el título de bachiller científico.
- Witkin, H. y Asch, S. (1948). *Studies in space orientation: II. Perception of the upright with displaced visual fields and with body tilted*. En Amador, J. (1992). *Eficacia en la resolución de tareas de aprendizaje en función del estilo cognitivo dependencia-independencia de campo* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Witkin, H. y Asch, S. (1948). *Studies in space orientation: II. Perception of the upright with displaced visual fields and with body tilted*. En Hederich, C., y Camargo, A. (2000). *Estilo cognitivo y logro educativo en el sistema educativo de la ciudad de Bogotá*. Universidad Pedagógica Nacional: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico
- Wood. W., y Eagly, A. H. (2002). *A cross-cultural analysis of the behavior of women and men: Implications for the origins of sex difference*. Psychological Bulletin.
- Zanden, V. (1986). *Manual de Psicología Social*. Paidós.

Apéndices

Apéndice 1: Consentimiento informado participantes



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Reciban nuestro más cordial saludo, somos Marian Morales y Cristian Sánchez estudiantes de La Fundación Universitaria LOS LIBERTADORES. Con fines de la obtención del título profesional en Psicología, estamos realizando una investigación sobre LA RELACIÓN DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA VARIABLE DE GÉNERO COMO PREDICTOR DE ESTILOS COGNITIVOS EN ESTUDIANTES DE MEDIA VOCACIONAL; pretendiendo que los resultados de este estudio orienten y respondan a las hipótesis propuestas y aporten a la disciplina psicológica, solicitamos su valiosa participación en esta investigación que consistirá en resolver una batería de pruebas que brindarán información sobre su percepción frente a ciertas situaciones cotidianas, la manera en que usted las aborda, y les da solución.

la aplicación de estos instrumentos (MMTS-24; Inventario de rol sexual, y Test de las figuras enmascaradas) tendrá una duración de aproximadamente 1 hora y 15 minutos, y esta franja contará con la compañía y registro de los psicólogos en formación.

Su participación en esta investigación será de carácter voluntario. Sus respuestas, si es de su agrado, serán anónimas y la información suministrada será confidencial, usada únicamente con propósitos académicos, bajo los estándares éticos de la psicología y con supervisión técnica y profesional de la Psicóloga docente Claudia Patricia Ramos Parra.

Si tiene alguna duda sobre este proceso, puede hacer preguntas en cualquier momento durante el estudio.

Desde ya le agradecemos su participación.

Yo _____ identificado(a) con D.I _____ de _____ manifiesto que he recibido información suficiente sobre el estudio: LA RELACIÓN DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA VARIABLE DE GÉNERO COMO PREDICTOR DE ESTILOS COGNITIVOS EN ESTUDIANTES DE MEDIA VOCACIONAL; para lo cual sus autores (Marian Morales y Cristian Sánchez) han solicitado mi participación. Se me ha brindado información completa y me han sido aclaradas mis dudas, por lo cual acepto participar de manera voluntaria a la misma.

Apendice 2: Consentimiento informado Institución



CONSENTIMIENTO INFORMADO INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Yo _____ identificado(a) con CC
_____ de _____, en mi calidad _____ de
la Institución Educativa MANUELA BELTRÁN del Municipio de Soacha-Cundinamarca;
certifico que los aspirantes a obtención del título de psicología de la Fundación Universitaria Los
Libertadores, solicitaron la autorización para la aplicación de la batería de pruebas del estudio:
**LA RELACIÓN DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA VARIABLE DE GÉNERO COMO
PREDICTOR DE ESTILOS COGNITIVOS EN ESTUDIANTES DE MEDIA VOCACIONAL,**
en la institución

Manifiesto que he recibido información suficiente sobre la investigación a desarrollar y que los
datos que se obtengan en el estudio tendrán un propósito académico; así mismo, que la identidad
de los participantes será absolutamente confidencial, y que los psicólogos en formación se
comprometen a actuar en función de la integridad y bienestar de la comunidad educativa.
cumpliendo los estándares éticos de la disciplina psicológica.

Firma _____

Fecha _____

Apéndice 3. Inventario de Rol Sexual

A continuación aparecen una serie de características personales. Por favor indique en que medida cree que estas se dan en usted, marcando con una "X" una de las siguientes alternativas:

1: Nunca o casi nunca 2: Rara vez 3: Algunas Veces 4: Habitualmente 5: Siempre o casi siempre. Por favor asegurese de contestar todo los ítems, No hay respuesta correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

INVENTARIO DE ROL SEXUAL

Nombre:				Edad	
Sexo: F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>				Grado	
Característica	1	2	3	4	5
Afectuoso (a)					
Ambicioso (a)					
Analítico (a)					
Arriesgado (a)					
Autosuficiente					
Aventurero (a)					
Competitivo (a)					
Con don de mando					
Coqueto (a)					
Decidido (a)					
Defiende sus ideas					
Dispuesto (a) a consolar					
Emotivo (a)					
Expresivo(a)					
Firme					
Individualista					
Ingenioso (a)					
Ingenuo(a)					
Le gustan los niños					
Líder					
Llora con facilidad					
Pasivo(a)					
Preocupado (a) por los otros					
Preocupado (a) por su apariencia					
Romántico (a)					
Seguro (a)					
Suave					
Sutil					
Tierno (a)					
Valiente					

Apéndice 4. TMMS-24

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuesta correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

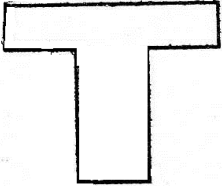
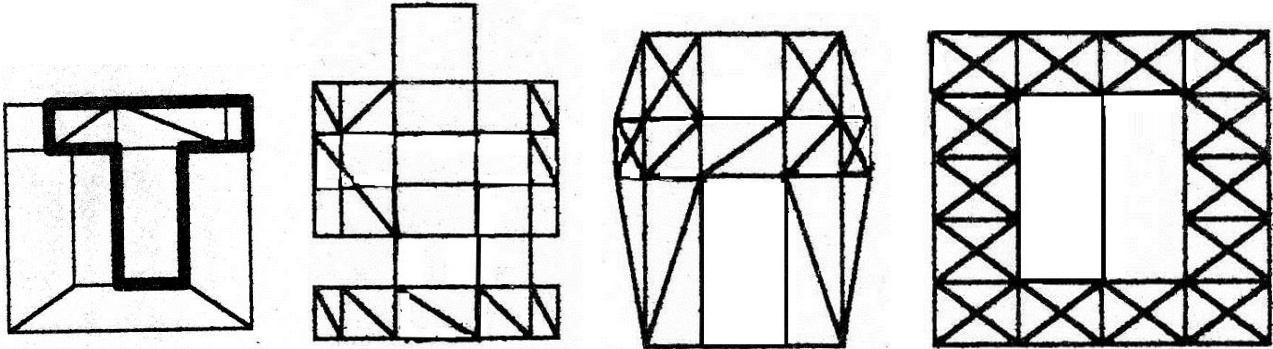
Nombre:			Edad			
Sexo: F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>			Grado			
1	Presto mucha atención a los sentimientos	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	1	2	3	4	5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento	1	2	3	4	5
9	Tengo claros mis sentimientos	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones	1	2	3	4	5
14	Siempre puedo decir cómo me siento	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz	1	2	3	4	5

24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

Apéndice 5. Prueba de figuras enmascaradas

Instrucción:

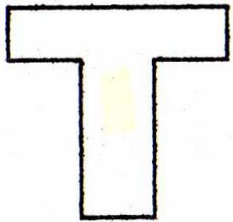
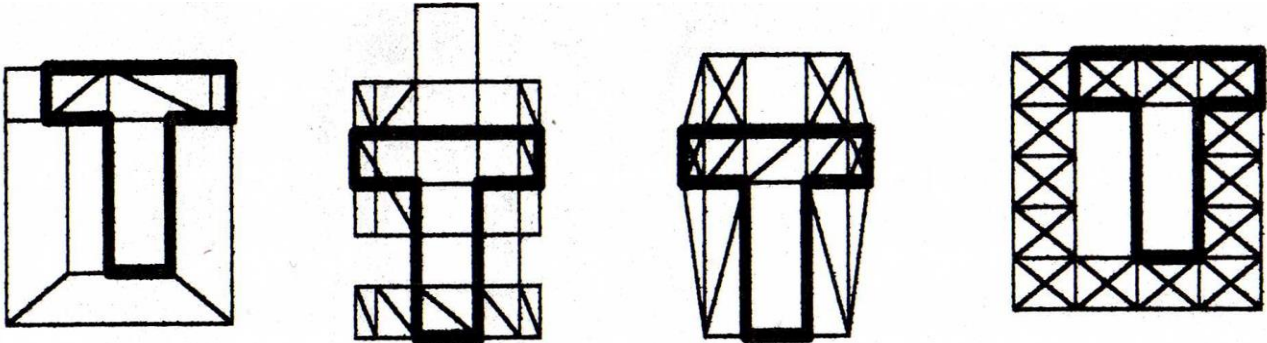
Esta prueba consiste en encontrar y trazar, lo más rápidamente posible, figuras simples en figuras complejas. Observe el siguiente ejemplo:

Figura Simple	Figuras Complejas
	

Note que la figura simple ya está trazada dentro de la primera figura compleja. Esta figura simple es exactamente igual y está en la misma dirección que cuando aparece sola.

Ahora encuentre y trace con rapidez la figura simple dentro de las otras figuras complejas. Tenga cuidado, Marque Todas las caras de la figura. No la rellene, solo trace su CONTORNO, sin girarla o cambiarle el tamaño.

Esta es la solución con la figura simple trazada en todas las figuras complejas:

Figura Simple	Figuras Complejas
	

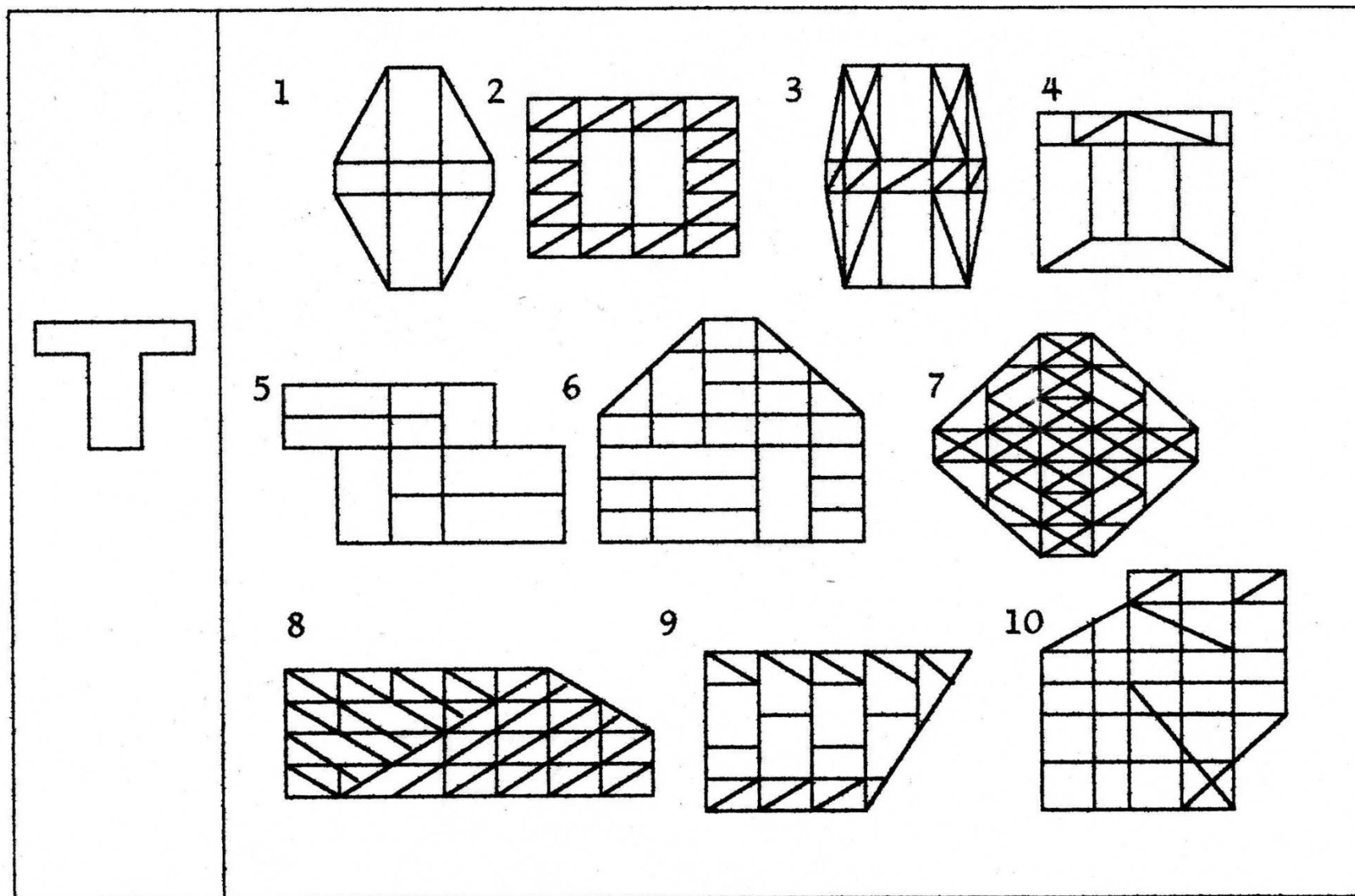
En las páginas siguientes aparecerán problemas parecidos al anterior. En cada página usted encontrara una figura simple a la izquierda y una serie de (10) figuras complejas a la derecha.

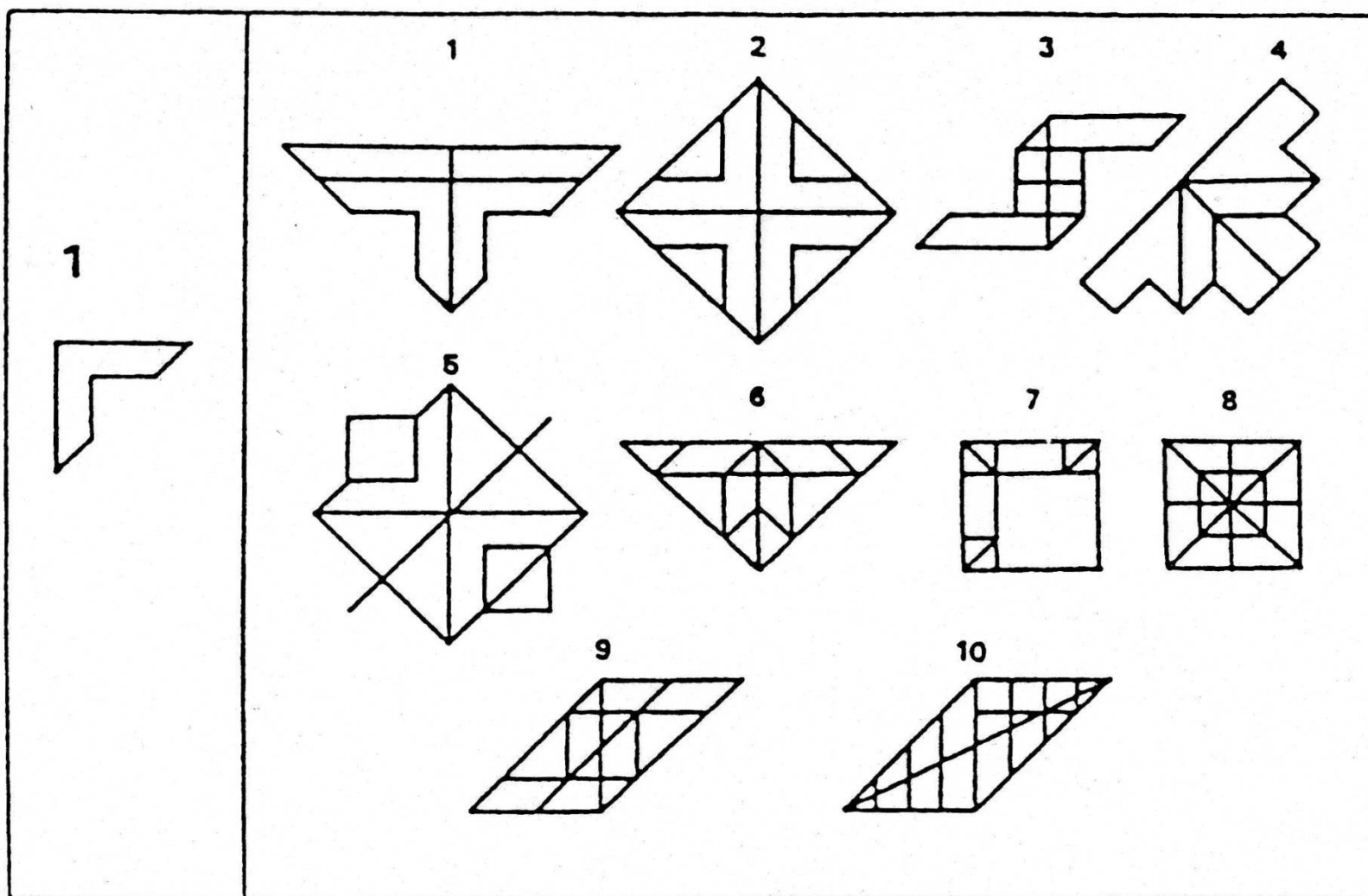
EN CADA UNA DE LAS FIGURAS COMPLEJAS USTED DEBE ENCONTRAR Y TRAZAR LA FIGURA SIMPLE DE LA IZQUIERDA.

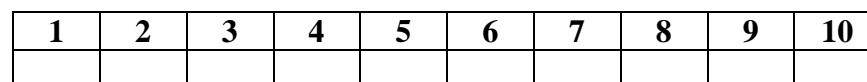
Recuerde lo siguiente:

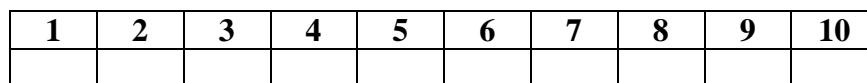
1. Puede haber más de una respuesta correcta. Trace solamente UNA forma simple sobre cada figura compleja.
2. La figura simple SIEMPRE está presente en la compleja; es el mismo tamaño, tiene las mismas proporciones y sus caras están en la misma dirección
3. Trate de hacer cada ejercicio siguiendo el orden de las figuras complejas

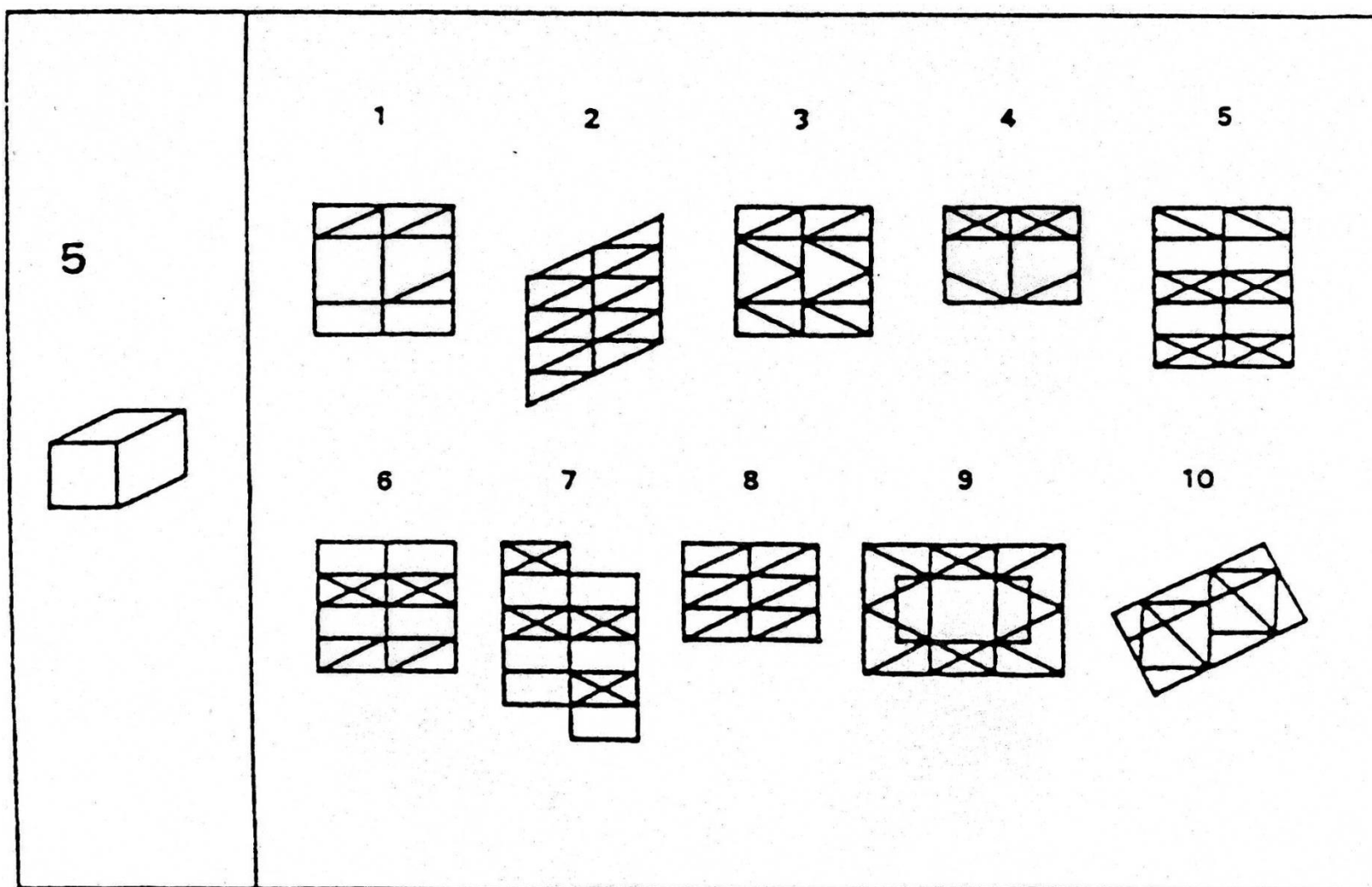
- 4. Recuerde que debe trazar todas las líneas de la figura simple. NO LA RELLENE.**
- 5. Trabaje lo más rápidamente posible, tiene un tiempo limitado por cada ejercicio**



[illegible]



[illegible]

[illegible]